



De invloed van factoren binnen de leeromgeving op het academisch uitstelgedrag van TP-studenten

Joshua van Weenum, 408043
Deventer, 28 maart 2021
Scriptietraject AMA TP (2020-2021)

Opleiding: Toegepaste Psychologie
Opdrachtgever: Saxion Deventer
Begeleider: Boy Schreuder Goedheijt

Voorwoord

Na een lange tijd op zoek te zijn geweest naar een geschikte afstudeeropdracht, had ik er eindelijk één gevonden. Dat mijn afstudeerscriptie zich zou gaan richten op uitstelgedrag was dan ook wel komisch. De opmerkingen en grapjes van mensen uit mijn omgeving kwamen al meteen binnen. Ik kon hier de humor wel van inzien, maar er zat ook een kern van waarheid in. Ik ben een enorme uitsteller en dit heeft mij vaker problemen opgeleverd. Dit onderzoek heeft mij veel geleerd over uitstelgedrag en daarbij heeft het mij ook gemotiveerd om hieraan te werken.

Voor u ligt de scriptie ‘De invloed van factoren binnen de leeromgeving op het academisch uitstelgedrag van TP-studenten’. Dit onderzoek is geschreven in het kader van de afronding van de opleiding Toegepaste Psychologie. Bij deze wil ik mijn begeleider Boy Schreuder Goedheijt bedanken voor de ondersteuning en feedback tijdens het schrijven van dit onderzoek. Daarnaast wil ik de Nederlandse en Russische studenten van de onderzoekslijn Procrastination bedanken voor de fijne sfeer en de ondersteuning. Ik wil mijn studieloopbaanbegeleider (slb’er) Frederieke Hermesen bedanken voor het regelmatig vragen naar de status van mijn onderzoek en het aanbieden van hulp waar nodig. Tot slot wil ik mijn vriendin bedanken voor de mentale steun gedurende deze periode en de tijd die ze genomen heeft om mij te helpen.

Deventer, 28 maart 2021
Joshua van Weenum

Samenvatting

Maar liefst 50 procent van de studenten stelt uit tot het moment dat het problematisch wordt (Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). Onderzoek van de afgelopen vier decennia heeft ruimschoots aangetoond dat individuele factoren een significante rol spelen bij uitstelgedrag. Daarentegen hebben omgevingsfactoren een stuk minder aandacht gekregen (Nordby, Klingsieck & Svartdal, 2017). Dit onderzoek focust zich op vier verschillende factoren, namelijk: sociale factoren, taakkenmerken, didactische factoren en digitale factoren. Het doel van dit onderzoek is het doorontwikkelen van het onderzoeksinstrument van Piatkova en Vermeulen (2019) en het verbeterde onderzoeksinstrument in te zetten om inzichtelijk te maken welke factoren invloed hebben op het academische uitstelgedrag van TP-studenten. De onderzoeksvraag luidt: op welke manier hebben factoren binnen de leeromgeving van de Hogeschool Saxion invloed op het uitstelgedrag van TP-studenten?

Op basis van de informatie uit het onderzoek van Piatkova en Vermeulen (2019) en nieuwe literatuur zijn er vijf criteria opgesteld waarop de vragenlijst is doorontwikkeld, namelijk: (a) aanpassing conceptueel raamwerk, (b) vertaling, (c) redundantie, (d) sociale wenselijkheid en (e) extern attribueren. De vragenlijst in dit onderzoek bestaat uit 82 vragen, waarbij respondenten kunnen antwoorden op basis van een 5-punts Likertschaal. Dit laat zien dat de groepsnorm binnen de Hogeschool Saxion een grote invloed uitoefent op het uitstelgedrag van TP-studenten. Daarnaast hebben heldere instructies voor het maken van opdrachten, het krijgen van feedback op gemaakte opdrachten en het vinden van het juiste lesmateriaal op Blackboard ook een grote invloed op het uitstelgedrag van de studenten.

De TP-opleiding kan het onderwerp ‘groepsnormen’ bespreekbaar maken tijdens slb-gesprekken met de student. Daarnaast kunnen TP-docenten werkvormen aanbieden om het groepsproces in de lessen te verbeteren. Er wordt tevens aangeraden om een vaste structuur proberen aan te brengen in de manier waarop instructies worden gegeven en om de studenten te verwijzen naar de modulehandleiding op Blackboard. De TP-opleiding kan ervoor zorgen dat studenten vaker feedback ontvangen op opdrachten door meer feedbackmomenten in te plannen en door studenten elkaar peerfeedback te laten geven via een discussieforum op Blackboard. Tot slot zou de TP-opleiding een vaste format kunnen ontwerpen met daarin afspraken waar informatie wordt geplaatst op Blackboard. Dit maakt het voor studenten makkelijker om informatie te vinden wat kan resulteren in een vermindering van het uitstelgedrag op deze punten.

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting.....	3
Inhoudsopgave	4
Verklarende woordenlijst.....	6
Hoofdstuk 1: Inleiding	7
1.1 Aanleiding.....	7
1.2 Onderzoeksvraag	8
1.3 Doelstelling van het onderzoek.....	9
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader.....	9
2.1 Betrouwbaarheid en validiteit vragenlijst	10
2.2 Omgevingsfactoren academisch uitstelgedrag.....	11
2.2.1 Sociale factoren.....	11
2.2.2 Taakkenmerken.....	12
2.2.3 Didactische factoren.....	14
2.2.4 Digitale factoren.....	15
2.3 Conclusie.....	18
2.4 Hypothesen en verwachtingen	19
Hoofdstuk 3: Onderzoeksdesign	20
3.1 Onderzoeksmethode.....	20
3.2 Onderzoeksdoelgroep	20
3.3 Onderzoeksinstrument	20
3.5 Analyse	23
Hoofdstuk 4: Onderzoeksresultaten	23
4.1 Uitvoering en respons	24
4.2 Academisch uitstelgedrag	24
4.3 Sociale factoren.....	24
4.4 Taakkenmerken.....	26
4.5 Didactische factoren.....	28
4.5 Digitale factoren.....	29
Hoofdstuk 5: Conclusie, discussie en aanbevelingen	30
5.1 Conclusie.....	30
5.1.1 Sociale factoren	31
5.1.2 Taakkenmerken	31
5.1.3 Didactische factoren.....	32
5.1.4 Digitale factoren.....	33
5.1.5 Beantwoording tweede onderzoeksvraag.....	33
5.2.1 Discussie	35
5.3 Aanbevelingen	36

5.3.1 Aanbeveling toekomstig onderzoek	37
Literatuurlijst.....	39
Bijlagen.....	44
Bijlage 1: Aangepaste vragenlijst a.d.h.v. criteria	44
Bijlage 2	51
Vraagnummer per factor	51
Bijlage 3: De vragenlijst	54
Bijlage 4: Uitkomsten Spearman rangcorrelatie	58
Bijlage 5: Open vraag over gebruiksvriendelijkheid Blackboard	61
Bijlage 6: Cronbachs Alfa van iedere factor	64
Bijlage 7: Aanbevelingen motivatie aan TP-opleiding	65
Bijlage 8: Plan van aanpak internationaal onderzoek	66
Bijlage 9: Eigen werkverklaring	69

Verklarende woordenlijst

In dit onderzoek kunnen mogelijk onbekende termen of afkortingen langskomen. Hieronder is een overzicht te zien van de termen en afkortingen met de bijbehorende betekenissen.

Academisch uitstelgedrag	Het uitstellen van academische taken/opdrachten tot de laatste minuut
AMA	Academische Mens en Arbeid; faculteit van Hogeschool Saxion te Deventer
AOP	Arbeids- en organisatiepsychologie (hoofdstroom TP)
Blackboard (Academic Suite)	Gratis open-source software voor elektronische leeromgevingen (voor secundair onderwijs, hogescholen en universiteiten)
G&T	Gedrag en Technologie (hoofdstroom TP)
GZP	Gezondheidspsychologie (hoofdstroom TP)
KP	Klinische psychologie (hoofdstroom TP)
Moodle	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment; gratis open-source software voor elektronische leeromgevingen.
NP	Neuropsychologie (hoofdstroom TP)
Onderzoekslijn Procrastination	Onderzoekslijn vanuit de AMA met als doel het academisch uitstelgedrag van hbo- en universitaire studenten in kaart te brengen en deze vervolgens door middel van interventies te verminderen.
Procrastinatie	Term voor uitstelgedrag; ‘ <i>pro</i> ’ = vooruit, verder en ter ondersteuning van en ‘ <i>crastinus</i> ’ = morgen (doen)
SLB’er	Studieloopbaanbegeleider
TP(-studenten)	Toegepaste Psychologie(studenten)
TSU	Tomsk State University

Hoofdstuk 1: Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de aanleiding van het onderzoek is. Daarnaast worden de onderzoeksvragen geformuleerd die daaruit zijn ontstaan. Tot slot worden de opdrachtgever, doelstelling en relevantie van het onderzoek besproken.

1.1 Aanleiding

Studie-uitval bij studenten in het hoger onderwijs is hoog. Te weinig studenten behalen hun diploma. De instroom van nieuwe studenten in het hoger onderwijs neemt toe, maar hun studiesucces blijft achter. Gedurende het studiejaar 2014/2015 viel 17% van alle hbo-studenten binnen een jaar uit. Dit percentage fluctueert de laatste tien jaar tussen de 15 en 17%. Studenten die van opleiding veranderen zijn hierin niet meegerekend (De Staat van het Onderwijs, 2017). In het hbo daalt ook al jaren het aandeel studenten dat na vijf jaar een diploma heeft behaald. Hogeschool Saxion (Saxion, 2018) kampt ook met een te groot percentage studie-uitval bij studenten. Zo heeft Saxion, naast het aanbieden van een studeerbaar curriculum, enkele thema's gedefinieerd waarbinnen wordt gewerkt aan de optimalisatie van de condities voor succesvol studeren. De thema's van studiesucces zijn: instroom en aansluiting, studiekeuzecheck (intake), studievoortgang, studieloopbaanbegeleiding, taalontwikkeling en afstuderen. Het studiesuccescentrum werkt samen met academies en diensten continu aan het optimaliseren van de thema's van studiesucces. Saxion streeft in de periode van 2016-2020 naar een jaarlijkse afname van het uitvalspercentage van eerstejaarsstudenten met 0.5%. In 2017 is de uitval van eerstejaarsstudenten licht gestegen ten opzichte van het voorgaande jaar, namelijk van 25 naar 26%. Daarmee blijft de uitval onder eerstejaars studenten niet onder de voor 2018 vastgestelde streefwaarde van 24.5%. Van studenten die in 2013 hun studie begonnen, behaalde 64.8% hun bachelorsdiploma binnen de nominale studietijd +1.

Eén van de oorzaken van studie-uitval en studievertraging voor studenten is academisch uitstelgedrag. De term voor uitstelgedrag is 'procrastinatie', afgeleid uit het Engels 'procrastination'. Dit woord bestaat uit de twee delen, 'pro' wat vooruit, verder en ter ondersteuning van betekent en 'crastinus' wat morgen en morgen doen betekent. De oorsprong van het woord komt van het Latijnse woord 'procrastinare' wat vertragen, pauzeren, stoppen met bewegen of het uitstellen van een taak betekent. Milgram et al. (1998) beschrijft uitstelgedrag als een gedragskenmerk of een mankement welke gekenmerkt wordt als het uitstellen van een taak of een keuze. Uitstelgedrag wordt beschouwd als een eigenschap om hetgeen uit te stellen wat nodig is om een doel te behalen, ook wel het uitstellen van werk waarvan we besloten hebben het uit te voeren. Academisch uitstelgedrag is het uitstellen van academische taken (opdrachten) tot de laatste minuut (Milgram et al., 1998). Solomon en Rothblum (1984) beschrijven de neiging van academisch uitstellen als het voltooien van huiswerk of het voorbereiden van examens of verslagen op het laatste moment. Volgens Schouwenburg (2004) noemt 70% van de studenten zich een uitsteller. In een ander onderzoek wordt opgemerkt dat 50 tot 90% van de studenten last heeft van academisch uitstelgedrag (Ackerman & Gross, 2005).

Uit de literatuur blijkt dat veel studenten academisch uitstelgedrag vertonen en dat de impact hiervan nare gevolgen kan hebben op het studiesucces van de student. Vermeulen en Piatkova (2019) hebben onderzoek gedaan naar de relatie tussen de leeromgeving en de factoren die invloed hebben op het academische uitstelgedrag van de student. Om die factoren in kaart te brengen, hebben zij een vragenlijst ontwikkeld. Om een goed beeld te krijgen van de oorzaken van invloed op het uitstelgedrag van de student is een vragenlijst ontwikkeld. Dit onderzoek is uitgevoerd vanuit de onderzoekslijn Procrastination in samenwerking met Saxion Hogeschool en Tomsk State University (TSU). Uit de resultaten van het onderzoek van Vermeulen en Piatkova (2019) blijkt dat studenten aangeven meer uit

te stellen wanneer ze een opdracht moeten maken waarvan de instructies niet helder zijn. Tevens geven studenten aan dat ze meer uitstelgedrag vertonen wanneer een docent geen goede structuur weet te behouden tijdens de lessen. Gedurende dezelfde periode hebben Cristen en Piatkova (2019) een kwalitatief onderzoek gedaan naar de impliciete theorieën van studenten Toegepaste Psychologie (TP) met betrekking tot academisch uitstelgedrag. Dit is gedaan door middel van een open vragenlijst. Uit de resultaten blijkt dat studenten aangeven opdrachten meer uit te stellen wanneer zij hiervoor niet in de stemming zijn. Tevens geven studenten aan dat gebrek aan een heldere uitleg of introductie van een nieuwe opdracht kan zorgen voor meer uitstelgedrag.

Opvallend is dat het onderzoek van Vermeulen en Piatkova (2019) andere resultaten laat zien dan het onderzoek van Cristen en Piatkova (2019). Dit kan te maken hebben met de constructie van de vragenlijst en de aangeboden items en antwoordalternatieven. De opdrachtgever (onderzoekslijn Procrastination) vraagt zich naar aanleiding van dit onderzoek af of de vragenlijst uitnodigt tot extern attribueren. Individuen attribueren hun eigen acties, maar ook de acties van anderen (Schunk & Zimmerman, 2006). Om de vraag van de opdrachtgever te beantwoorden is vervolgonderzoek en doorontwikkeling van de vragenlijst nodig. Om tendentieuze antwoorden zoveel mogelijk tegen te gaan, moet er bij het opstellen van de vragenlijst voor dit onderzoek zorgvuldig gekeken worden naar de vragen en of deze niet te suggestief zijn opgesteld. Suggestieve vragen kunnen de studenten misleiden om aannames te bevestigen of bepaalde antwoorden te geven.

Vermeulen en Piatkova (2019) hebben zich in hun onderzoek onder andere gericht op digitale factoren, namelijk digitale afleidingen en digitale leermiddelen. Zij vonden echter maar beperkte aanwijzingen dat deze invloed hebben op het uitstelgedrag van TP-studenten, terwijl dit wel de verwachting was. Uit onderzoeken (Duncan et al., 2012; McCoy, 2016) blijkt namelijk dat digitale afleidingen in de les een groot probleem zijn en dat sociale media invloed heeft op uitstelgedrag (Meier et al., 2016; Wang et al., 2011). Vermeulen en Piatkova (2019) schrijven hierover dat studenten waarschijnlijk hun uitstelgedrag niet erkennen vanwege de afleiding door sociale media, terwijl ze wel uitstellen. Kersbergen (2020) is momenteel bezig met een onderzoek waarin deze factoren meer worden toegespitst op de digitale onderwijssystemen Blackboard en Moodle. Deze systemen worden gebruikt door Saxion en TSU. Het onderzoek van Kersbergen (2020) kan inzicht geven in het uitstelgedrag van studenten in relatie tot deze onderwijssystemen. De opdrachtgever (onderzoekslijn Procrastination) vraagt om de informatie uit het onderzoek van Kersbergen (2020) te integreren in het brede onderzoek naar invloed van onderwijsomgeving op uitstelgedrag.

1.2 Onderzoeksvraag

Naar aanleiding van de informatie in paragraaf 1.1 zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd met bijbehorende deelvragen. Deze luiden als volgt:

1. Op welke manier kan de eerste versie van de vragenlijst verbeterd worden, zodat deze meer valide en betrouwbaar de invloed van de leeromgeving en de factoren omtrent uitstelgedrag in kaart brengt?
 - a. Welke items in de vragenlijst moeten opnieuw worden geoperationaliseerd (inhouds- en begripsvaliditeit en interne consistentie) om tot een valide en betrouwbare vragenlijst te komen?
 - b. Op welke manier kan de digitale leeromgeving Blackboard van Saxion in de vragenlijst worden opgenomen?
2. Op welke manier heeft de leeromgeving invloed op de factoren omtrent uitstelgedrag volgens TP-studenten?

- a. Welke sociale factoren hebben invloed op academisch uitstelgedrag volgens TP-studenten?
- b. Welke taakkenmerken hebben invloed op academisch uitstelgedrag volgens TP-studenten?
- c. Welke didactische factoren hebben invloed op academisch uitstelgedrag volgens TP-studenten?
- d. Welke digitale factoren hebben invloed op het academische uitstelgedrag volgens TP-studenten?

1.3 Doelstelling van het onderzoek

Het onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van Hogeschool Saxion Deventer. Saxion is een hogeschool binnen het hoger beroepsonderwijs (hbo). Saxion heeft drie locaties, namelijk Apeldoorn, Deventer en Enschede met in totaal 26.000 studenten. Saxion biedt uiteenlopende opleidingen en bijzondere afstudeerrichtingen of specialisaties, zowel nationaal als internationaal. Samen met bedrijven en instellingen wordt door de lectoraten van Saxion toegepast onderzoek gedaan. Bij Saxion worden studenten onder andere voorbereid op het doen van toegepast onderzoek. Docenten en studenten bestuderen de wisselwerking tussen mens en technologie. Door kennis en praktijk te combineren komen ze tot nieuwe, verrassende oplossingen, die het dagelijks leven makkelijker of aangenamer maken. Saxion bevat dertien academies, met ieder zijn eigen aanbod van bachelor- en masteropleidingen, studieroutes en cursussen. Dit onderzoek is uitgevoerd vanuit de Academie Mens en Arbeid (AMA). De opleidingen Human Resource Management (HRM) en Toegepaste Psychologie (TP) vallen onder de AMA. Lectoren, docent-onderzoekers en studenten voeren praktijkgericht onderzoek uit. Dit gebeurt binnen de lectoraten van de AMA. Er zijn drie lectoraten binnen de AMA, namelijk het lectoraat Brain and Technology, Strategisch HRM en Human Capital in Smart Industry. Dit onderzoek zal uitgevoerd worden door het lectoraat Brain and Technology. Zij houden zich bezig met het ontwerpen en implementeren van psychologische en/of technische innovaties (Saxion, 2019). De onderzoeken die worden uitgevoerd binnen de lijn Procrastination hebben als doel academisch uitstelgedrag van TP-studenten in kaart te brengen en de factoren die hier invloed op hebben. Vanuit hier kunnen verschillende tools en preventietechnieken worden ontwikkeld en vervolgens toegepast om het uitstelgedrag van de studenten te verminderen. Dit onderzoek draagt bij aan het in kaart brengen van het academisch uitstelgedrag en de factoren die hier invloed op hebben. Dit onderzoek draagt bij aan een groter doel, namelijk om de studie-uitval van TP-studenten te verminderen. Binnen de onderzoeksgroep Procrastination zijn er ook andere studenten bezig om een bijdrage te leveren om dit doel te bereiken, door tools te ontwerpen die uitstelgedrag tegengaan en onderzoek te doen naar andere aspecten die invloed hebben op het uitstelgedrag van studenten. Met de resultaten van dit onderzoek kan de volgende stap in gang worden gezet om dit doel te behalen. Zo zullen er waar nodig aanpassingen worden doorgevoerd in het digitale leersysteem Blackboard, in de manier van lesgeven of door de studenten zelf als dit het verminderen van uitstelgedrag bevordert.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt nader ingegaan op de invloed van de leeromgeving op het academisch uitstelgedrag van studenten. In paragraaf 2.1 wordt beschreven waar rekening mee gehouden moet worden om de vragenlijst van Piatkova en Vermeulen (2019) te verbeteren op validiteit en betrouwbaarheid. Vervolgens wordt beschreven wat de invloed is van diverse omgevingsfactoren op het uitstelgedrag van studenten. Daarna wordt het hoofdstuk afgesloten met een conclusie, met daarin concrete criteria over op welke manier de bestaande vragenlijst aangepast zal worden. Hiermee wordt ook antwoord gegeven op de eerste onderzoeksvraag. Tot slot wordt er een overzicht gegeven van de opgestelde hypothesen.

2.1 Betrouwbaarheid en validiteit vragenlijst

Het vergroten van de kwaliteit van een vragenlijst bereik je door het meten van validiteit en betrouwbaarheid (Heale, 2015). Hij zegt dat validiteit wordt gedefinieerd als de mate waarin een begrip nauwkeurig wordt gemeten in een kwantitatieve studie. De betrouwbaarheid van onderzoeksresultaten geeft aan in hoeverre het onderzoek vrij is van toevallige fouten. Om de betrouwbaarheid van een onderzoek te testen, moet het onderzoek herhaalbaar zijn (Verhoeven, 2014). Zonder een mate van betrouwbaarheid is het niet mogelijk om een valide meting te doen. Echter is betrouwbaarheid geen garantie voor validiteit. Zo kan een meting erg betrouwbaar zijn, maar niet valide (Evers, 2001). Betrouwbaarheid en validiteit zijn dan ook beiden een voorwaarde voor de vragenlijst die gebruikt wordt tijdens dit onderzoek. Begripsvaliditeit is een belangrijk onderdeel van validiteit. Begripsvaliditeit is een belangrijk begrip in iedere studie waar onderzoekers een meetinstrument gebruiken wanneer een variabele op zichzelf niet te observeren is. Voorbeelden hiervan zijn intelligentie, agressie en werkgeheugen, of in dit geval academisch uitstelgedrag. Als de vragenlijst niet aan de begripsvaliditeit voldoet, dan resulteert dit in resultaten die lastig te interpreteren zijn. Begripsvaliditeit is al meer dan een halve eeuw het aandachtspunt van de theoretische en empirische aandacht. Vooral binnen de persoonlijkheids-, klinische, educatieve en organisatiepsychologie, waar metingen van individuele verschillen van hypothetische constructen dagelijks onderdeel van het onderzoek zijn (Anastasi & Urbina, 1997; Cronbach & Meehl, 1955; Nunnally & Bernstein, 1994). Verhoeven (2014) schrijft over begripsvaliditeit dat het betrekking heeft op de meetinstrumenten die in een enquête-onderzoek worden gebruikt. Met begripsvaliditeit wil je bekijken of je meet wat je meten wilt. Abstracte begrippen meten is lastiger, omdat deze begrippen op het oog niet meteen duidelijk zijn, zo ook uitstelgedrag. Het is dus van belang om de begrippen in dit onderzoek goed te beschrijven, zodat ze kunnen worden geoperationaliseerd. Tevens is het belangrijk om vragen goed te formuleren. Dit verhoogt de begripsvaliditeit. Naast begripsvaliditeit is ook inhoudsvaliditeit van groot belang. Inhoudsvaliditeit is de mate waarin de aspecten van het te meten begrip vertegenwoordigd zijn in de vragen (Baarda, de Goede & Teunissen, 2005). In dit onderzoek heeft inhoudsvaliditeit betrekking op het academisch uitstelgedrag van TP-studenten. Alle aspecten die van belang zijn op het academische uitstelgedrag van TP-studenten moeten met behulp van de vragen in de vragenlijst gemeten kunnen worden. Bij het opstellen van de vragenlijst is het van belang om rekening te houden met de manier waarop studenten de vragen kunnen beantwoorden. De manier waarop studenten oorzaken toeschrijven aan het gedrag van docenten kan hun leermotivatie, bereidheid tot het naleven van de regels en de formele evaluatie van de effectiviteit van hun docenten beïnvloeden. Gorham en Christophel (1992) schrijven dat studenten en docenten beide vooringenomen attributies over zichzelf en anderen lijken te maken door interne zaken teveel toe te schrijven aan het negatieve gedrag van anderen en door externe oorzaken teveel toe te schrijven aan hun eigen negatieve gedrag. De gevolgen van het maken van attributiefouten tijdens de beantwoording van de vragen kan resulteren in zowel overschattingen van negatief gedrag van anderen als positief gedrag van zichzelf (Heider, 1958). Seifert en O'Keefe (2001) geven als voorbeeld dat studenten die werk vermijden of werk uitstellen de neiging hebben om hun werk als betekenisloos te ervaren. Studenten kunnen zich hierdoor minder competent voelen dan leerlingen die doelgericht te werk gaan en dit uitstelgedrag niet vertonen en hebben een grotere neiging om extern te attribueren. Attributiefouten hebben effect op de validiteit en betrouwbaarheid van de vragenlijst. Zoals aangegeven in paragraaf 1.1 zullen tendentieuze antwoorden zoveel mogelijk vermeden moeten worden. Zo zal er bij het opstellen van de vragenlijst voor dit onderzoek zorgvuldig gekeken worden naar de vragen en of deze niet uitnodigen tot extern attribueren. Een andere factor die de validiteit van de antwoorden kan beïnvloeden is sociale wenselijkheid. Sociaal wenselijk antwoorden is de neiging van deelnemers om een gunstig beeld van zichzelf te geven (Johnson & Fendrich, 2005). De deelnemers kunnen geloven in de informatie die ze vertellen (zelfbedrog), of kunnen tendentieuze antwoorden geven om te voldoen aan sociaal aanvaardbare waarden, om kritiek te vermijden of sociale

goedkeuring te krijgen (King & Brunner, 2000; Huang et al., 1998). Het gebruik van zelfrapportage vragenlijsten door studenten in het hoger onderwijs stelt de vraag of sociale wenselijkheid een ongewenste invloed heeft op de uitkomsten (Miller, 2011). Onderzoeken naar sociale wenselijkheid werden oorspronkelijk alleen gedaan met enquêtes die vragen bevatten over gevoelige onderwerpen, zoals seksueel- of druggerelateerd gedrag (Carpenter, 2009). Sommige onderzoeken in het hoger onderwijs suggereren echter dat sociaal wenselijke antwoorden ook kunnen voorkomen bij minder gevoelige onderwerpen onder studenten. Recente onderzoeken hebben significante relaties gevonden tussen sociale wenselijkheid en de beleving van institutionele waarden, doelgerichtheid, inzet, tevredenheid en winst op persoonlijk vlak met voorbeelden van ongediplomeerde studenten (Bowman & Hill, in pers; Ferrari & Cowman, 2004; Ferrari, McCarthy & Milner, 2009; Nauta, 2007).

Een nieuwe manier om tendentieuze antwoorden te ondervangen is door gebruik te maken van een ipsatieve vragenlijst. Deze vragenlijsten zijn ontworpen om sociaal wenselijke antwoorden te vermijden (Cornwell & Dunlap, 1994; Gordon, 1976; Hicks, 1970; Johnson, Wood, & Blinkhorn, 1988). Een ipsatieve maatstaaf geeft de respondenten gelijke antwoordmogelijkheden die ervoor zorgen dat er geen sociaal wenselijke antwoorden gegeven kunnen worden. Respondenten worden gevraagd om een stelling te kiezen die het meest waar is en een andere stelling te kiezen die het minst waar is. Bij een normatief format, zoals in dit onderzoek gebruikt wordt, hebben respondenten één optie waaruit ze kunnen kiezen en wordt er gebruik gemaakt van een 5-punts Likertschaal om aan te geven in hoeverre zij overeenstemmen met een bepaald antwoord. Dit roept het probleem van sociaal wenselijk antwoorden op, omdat de manier van vragen stellen het voor respondenten makkelijk kan maken om de bedoeling van de vraag verkeerd te interpreteren (Rosse et al., 1998). Hierdoor kan je vertekende antwoorden krijgen, omdat de vraag dan niet meer meet wat het moet meten.

Allport, Vernon en Lindzey (1970) schrijven dat ipsatieve scores alleen een indicatie geven van hoe belangrijk een antwoord is. Dit kan gevolgen hebben voor de scoring, de betrouwbaarheid, de validiteit en uiteindelijk de interpretatie van de test (Baron, 1996). Ondanks dat een normatieve maatstaaf sneller uitnodigt tot sociaal wenselijke antwoorden, wordt is er tijdens dit onderzoek toch gebruik gemaakt van een normatieve vragenlijst. Het sociaal wenselijk uitnodigen is tijdens dit onderzoek zoveel mogelijk geminimaliseerd door de vraagstelling aan te passen voor vragen die uitnodigen tot sociaal wenselijk antwoorden.

2.2 Omgevingsfactoren academisch uitstelgedrag

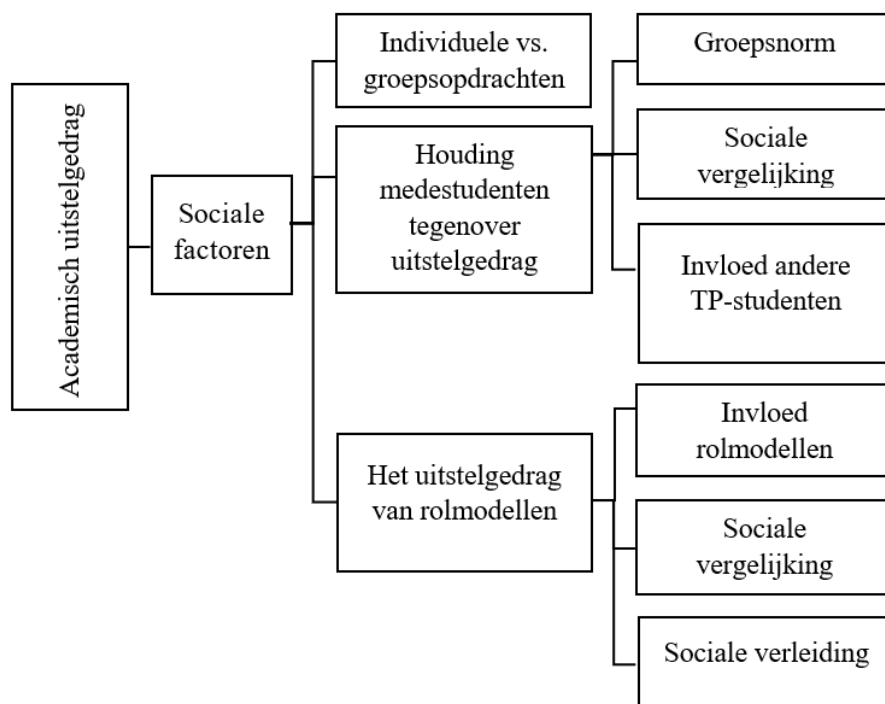
Uitstelgedrag is veelvoorkomend onder studenten, het niet tijdig afhebben van opdrachten leidt tot lagere cijfers (e.g., Owens & Newbegin, 1997). Maar liefst 50% van de studenten stelt uit tot het moment dat het problematisch wordt (Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). Dit wordt vergezeld met persoonlijke stress (e.g., Tice & Baumeister, 1997), depressie en angst (Flett et al., 1995; Stöber & Joormann, 2001), zorgen (Antony et al., 1998; Ferarri et al., 1995), schaamte en een schuldgevoel (Fee & Tangney, 2000; Pychyl et al., 2000).

Onderzoek van de afgelopen vier decennia heeft ruimschoots aangetoond dat individuele factoren een significante rol spelen bij uitstelgedrag. Daarentegen hebben omgevingsfactoren een stuk minder aandacht gekregen (Nordby, Klingsieck, & Svartdal, 2017). Dit is verassend aangezien 'student zijn' een inherent sociaal streven is en sociale en omgevingsfactoren waarover de studenten geen controle hebben, onnodige vertraging kunnen veroorzaken en in stand kunnen houden.

2.2.1 Sociale factoren

Een belangrijke factor van uitstelgedrag is de rol van de sociale omgeving en die van leeftijdsgenoten (Klingsieck et al., 2013). Klingsieck et al. (2013) schrijven dat het erg verrassend is dat eerder onderzoek het niet heeft over de sociale aspecten van uitstelgedrag. Gebaseerd op interviews met

studenten vonden Klingsieck et al. (2013) een verdeling van drie categorieën op het gebied van sociale factoren op het gebied van uitstelgedrag, namelijk: (1) *groepstaken tegen individuele taken*, (2) *de houding van significante anderen tegenover uitstelgedrag* (3) *het uitstelgedrag van rolmodellen*. Studenten geven aan minder uit te stellen wanneer zij samenwerken met anderen. Daarnaast geven studenten aan dat familie en vrienden als rolmodellen worden beschouwd als er neiging is naar uitstelgedrag en dat de invloed van significante anderen zowel afhangt van de houding tegenover uitstelgedrag als van het voorbeeld dat gegeven wordt. Deze categorieën komen ook overeen met sociaalpsychologisch onderzoek. Bandura (1977) zegt hierover dat studenten kunnen gelden als goede of slechte voorbeelden voor andere studenten. Volgens de sociale vergelijkingstheorie (Festinger, 1964) evalueren mensen zichzelf door zich te vergelijken met anderen. Om te voorkomen dat studenten zich minder intelligent of bekwaam voelen ten aanzien van andere studenten kunnen ze zich bijvoorbeeld verplicht voelen om harder te werken om het werk bij te houden.



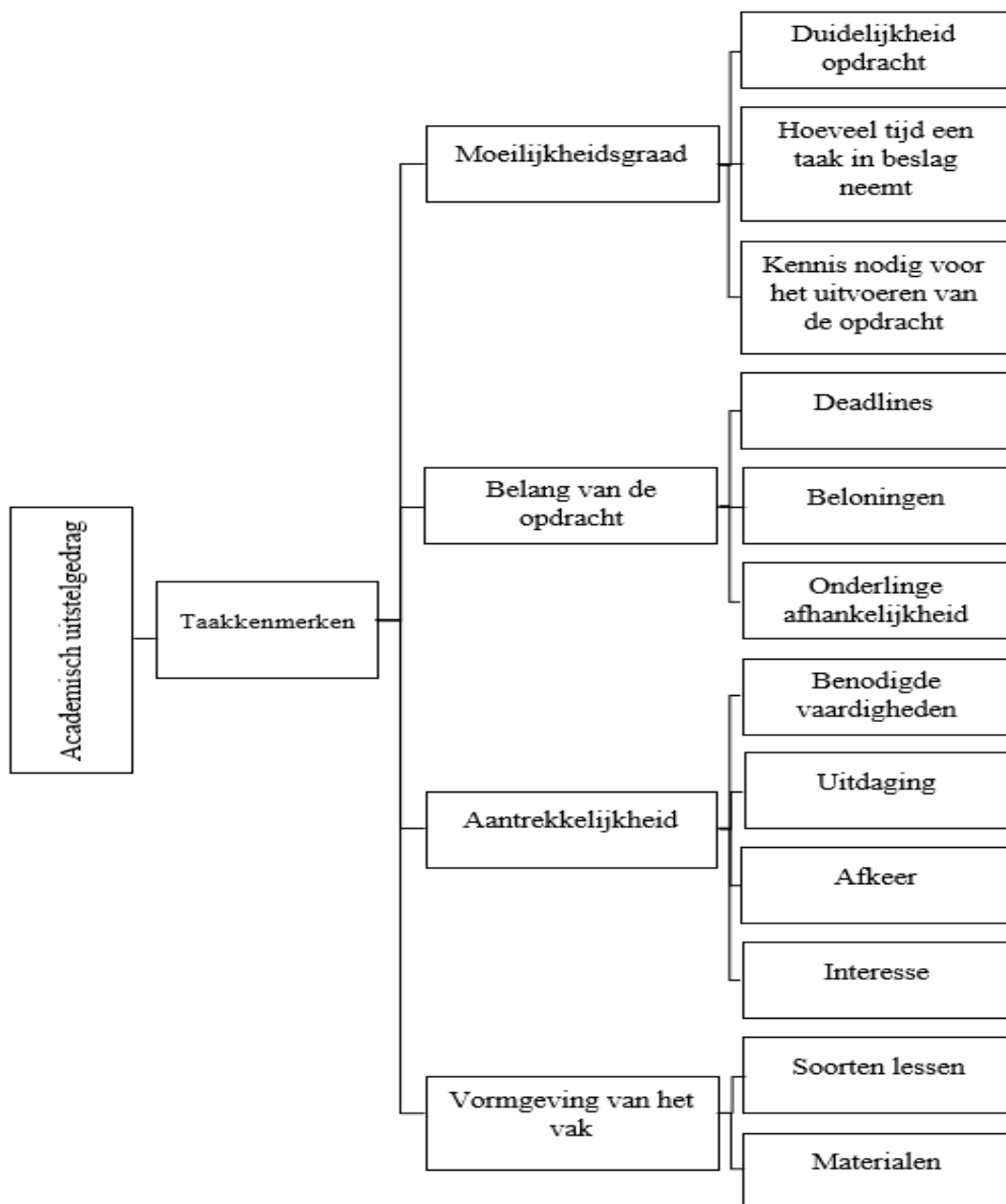
Piatkova en Vermeulen, 2019

Figuur 1. Conceptueel model sociale factoren in verband met academisch uitstelgedrag.

2.2.2 Taakkenmerken

Taakkenmerken zijn een belangrijk onderdeel van omgevingsfactoren voor academisch uitstelgedrag. Als een taak onaangenaam, saai en/of oninteressant is, dan is dit een sterke voorspeller van uitstelgedrag onder studenten (Steel, 2007). Blunt en Pychyl (2000) kaarten verschillende aspecten aan van onplezierige taken die belangrijk zijn op verschillende momenten tijdens persoonlijke projecten. Gedurende de beginfase van een project, houdt afkerigheid tegenover een taak verband met aspecten die van persoonlijke betekenis zijn, zoals 'of je een project leuk vindt', 'plezier hebt' en 'goede communicatie hebt'. In de latere fases van een project spelen vooral de aspecten 'controle hebben', 'het starten van werk' en 'een gevoel van onzekerheid' een grotere rol in de waarneming van afkerigheid tegenover een taak. Meerdere studies tonen aan dat de moeilijkheid van een opdracht een belangrijk onderdeel is bij het vertonen van uitstelgedrag. Hoe moeilijker een opdracht hoe meer studenten uitstelgedrag laten zien (Scher and Ferrari 2000; Senécal et al. 1997). Als een opdracht te makkelijk is, dan kan dit ook leiden tot uitstelgedrag, doordat studenten de opdracht te saai vinden of niet interessant.

Een goede balans zou zijn dat de opdracht uitdagend en tegelijkertijd haalbaar is voor de student. Dit lijkt optimaal te zijn om het uitstelgedrag van studenten zoveel mogelijk in te perken (Steel, 2007; van Eerde, 2000). Ackerman en Gross (2005) beschrijven dat studenten minder uitstellen wanneer opdrachten interessant zijn, er bepaalde vaardigheden nodig zijn om de opdrachten te voltooien, de opdracht wordt gegeven met duidelijke instructies en worden uitgevoerd in een omgeving met sociale normen en beloningen om snel te starten met de opdracht. Pychyl et al., (2000) interviewde studenten die zich in het proces bevonden van het uitstellen van taken en activiteiten. De studenten gaven aan welke activiteiten/taken ze dachten te moeten uitvoeren op dat moment en de activiteit/taak die ze op dat moment daadwerkelijk aan het uitvoeren waren. De studenten die taken aan het uitstellen waren, gaven aan dat de activiteiten die zij uitvoerden minder belangrijk waren dan de taken die zij uitstelden. Ze gaven ook aan dat de taken die zij op dat moment uitvoerden, minder onduidelijk, minder moeilijk en minder stressvol waren dan de taken die zij uitstelden. Paden en Stell (1997) beschreven in een artikel dat academische opdrachten zelf uitstelgedrag opwekken en dat docenten een belangrijke rol kunnen spelen in het aanpassen van opdrachten om uitstelgedrag tegen te gaan en de kwaliteit van het leren te verbeteren. Verschillende kenmerken kunnen invloed uitoefenen op academisch uitstelgedrag. Deze kenmerken zijn onder andere wat het belang van een taak is (duidelijke normen stellen, deadlines, beloningen, onderlinge afhankelijkheid), de aantrekkelijkheid van een taak (interesse en variëteit in vaardigheden die nodig zijn) en de moeilijkheidsgraad van een taak (hoeveelheid kennis over het onderwerp, het bereik van de taak en de duidelijkheid van een opdracht).



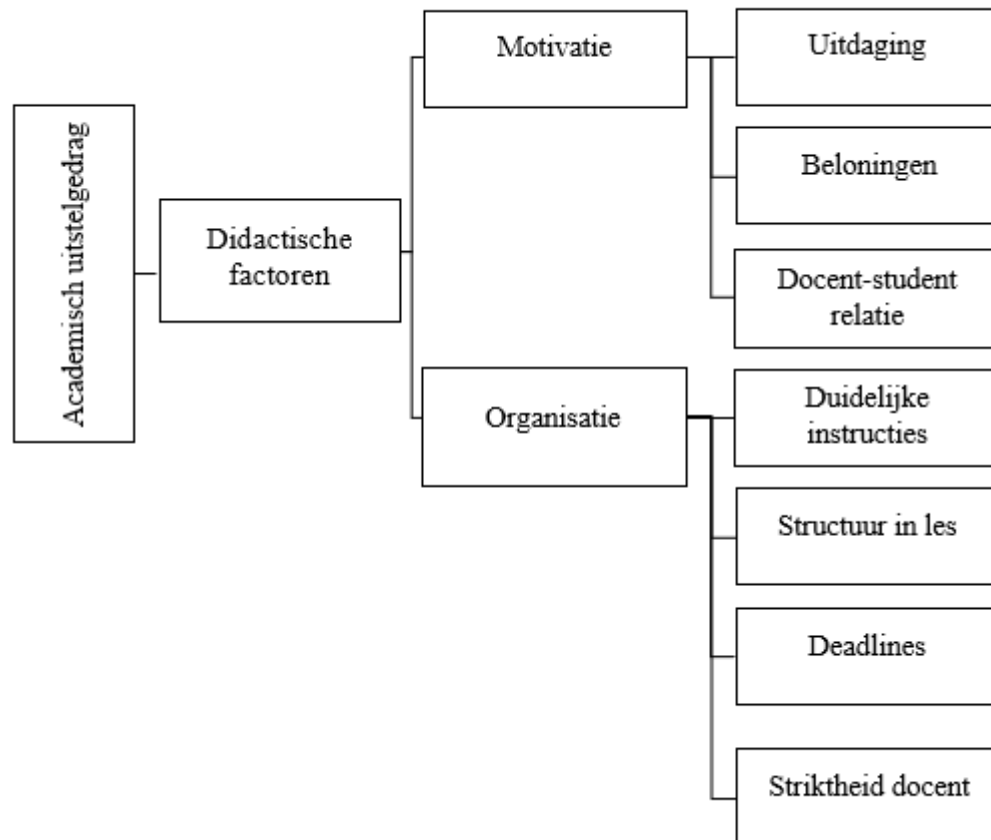
Piatkova en Vermeulen, 2019

Figuur 2. Conceptueel model taakkenmerken gerelateerd aan academisch uitstelgedrag.

2.2.3 Didactische factoren

Meerdere studies hebben omschreven hoe docenten het leren en het presteren van studenten kunnen beïnvloeden (Corkin et al., 2014; Sacerdote, 2011) en hoe effectieve docenten de studenten beter kunnen laten voelen over school, leren en de schoolprestaties van studenten kunnen verbeteren (Darling-Hammond, 2000). Corkin et al. (2014) schrijven hierover dat het uitstelgedrag onder studenten gekoppeld kan worden aan hoe georganiseerd een docent te werk gaat, waarschijnlijk omdat docenten die georganiseerd te werk gaan het makkelijker maken voor studenten om structuur te behouden en hun eigen werk goed te plannen. Tevens schrijven zij hierover dat er aangetoond is dat docenten met hoge verwachtingen de lessen voor studenten leuker en interessanter maken en dit het uitstelgedrag vermindert. Echter wanneer docenten minder verwachtingen hebben, flexibeler omgaan met het beoordelen van opdrachten en open staan om te discussiëren over deadlines met studenten, dan

veroorzaakt dit uitstelgedrag. Verschillende onderzoeken tonen aan dat docenten die deadlines stellen studenten helpen met het verminderen van uitstelgedrag en het verbeteren van de prestaties, tegenover zelf opgelegde deadlines (Grunschel et al., 2013; Lamwers & Jazwinski, 1989; Wesp, 1985). Verschillende auteurs adviseren om strikte deadlines te stellen voor studenten om het uitstelgedrag te verminderen (Ariely & Wertenbroch, 2002; Steel, 2007; Tuckman & Schouwenburg, 2004).



Figuur 3. Conceptueel model didactische factoren in verband met academisch uitstelgedrag.

Bovenstaand conceptueel model is ontworpen aan de hand van de eerste versie van Piatkova en Vermeulen (2019) en aangepast. ‘Teaching skills’ is veranderd naar ‘organisatie’. Corkin et al. (2014) schrijven hierover dat uitstelgedrag onder jongeren gekoppeld kan worden aan of een docent georganiseerd te werk gaat en dat wanneer docenten minder verwachtingen hebben, flexibeler zijn in het beoordelen van opdrachten en open staan om te discussiëren over deadlines met studenten, dit uitstelgedrag kan veroorzaken. De factoren ‘striktheid docent’ en ‘deadlines’ zijn toegevoegd aan het conceptueel model op basis van de hierboven beschreven bronnen. Onder ‘striktheid docent’ wordt verstaan dat een docent zich consequent aan de regels en procedures van de onderwijsinstelling houdt.

2.2.4 Digitale factoren

Schouwenburg (2004) schrijft dat studenten die uitstelgedrag vertonen de voorkeur geven aan activiteiten die plezier geven, in plaats van aan de slag te gaan met het werk wat ze moeten doen. Tevens schrijft Schouwenburg (2004) hierover dat het gebruik van internet één van de voornaamste activiteiten is die zij uitvoeren terwijl zij werk zouden moeten afmaken. De behoefte aan korte stemmingsverbetering wanneer er aan een minder leuke opdracht gewerkt moet worden, kan zich uiten in uitstelgedrag. Mediagebruik speelt een cruciale rol bij het in stand houden van dit uitstelgedrag

(Zillmann, 1988). Onderzoekers beschrijven dat studenten vaak afgeleid zijn tijdens lessen door het gebruik van meerdere apparaten (Smartphone, laptop). Zo wordt 50 tot 65% van de studenten tijdens de lessen afgeleid van educatieve activiteiten (Jacobsen & Forste, 2011; Cheong et al., 2016). Wij leven in een tijd waar media overal wordt gebruikt en het een onderdeel van ons leven is geworden. Dit zorgt voor meer mogelijkheden om taken uit te stellen dan ooit tevoren. Doordat mensen constant online zijn (Vorderer & Kohring, 2013:188) is Facebook, YouTube of een snelle online game één klik verwijderd om een makkelijke afleiding te zijn van noodzakelijke taken, zelfs in situaties en op locaties die eerder mediavrije omgevingen waren. Meerdere onderzoeken tonen aan dat blootstelling aan media een veelvoorkomend probleem is als het gaat om doelen behalen in het dagelijkse leven (Reinecke & Hofmann, 2016) en dat dit ervoor zorgt dat taken en andere verplichtingen uitgesteld worden (Hinsch & Sheldon, 2013; Meier et al., 2016; Reinecke et al., 2014a). Tevens zorgt online video streaming ervoor dat studenten werk uitstellen. 90 procent van de 18- tot 24-jarigen maken dagelijks gebruik van video platforms zoals YouTube en Netflix. Een derde van de internetgebruikers bezoekt YouTube en in totaal heeft het platform maandelijks 1.9 miljard gebruikers (Ommicoreagency, 2019).

Digitale onderwijsmiddelen

Online onderwijs kan worden beschreven als een leerproces waar studenten kunnen communiceren met hun docenten en studiegenoten en waar ze online toegang tot leermiddelen kunnen krijgen (Curran, 2004). Online onderwijs is van deze tijd en wordt steeds meer toegepast op hogescholen. Online onderwijs kan positief zijn, maar het kan ook voor uitdagingen zorgen voor studenten en hogescholen. Blackboard Inc. en Moodle, zijn voorbeelden van digitale onderwijssystemen. Blackboard is een gemakkelijk te gebruiken systeem voor communicatie, onderwijsinstructies en beoordelingen. Studenten van de Hogeschool Saxion maken gebruik van Blackboard Academic Suite. De kracht van dit leersysteem ligt bij het beheren van de cursussen die per opleiding digitaal kunnen worden aangeboden aan studenten en bij het aanbieden van online ondersteuning aan studenten (Bradford, Porciello, Balkon & Backus, 2007). Gebruikers kunnen verschillende lessen bekijken, lesmateriaal downloaden en opdrachten inleveren als ze deze voltooid hebben (DeNeui & Dodge, 2006). Studenten van de Tomsk State University maken gebruik van Moodle, wat staat voor Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Moodle is gratis open-source software voor elektronische leeromgevingen. Het wordt op ongeveer 65.000 scholen gebruikt in 216 landen. Moodle wordt gezien als een elektronisch klaslokaal (Moodle, 2007). Uit eerdere onderzoek is gebleken dat studenten de beschikbaarheid van het lesmateriaal prettig vinden (Heirdsfield, Davis, Lennox, Walker & Zhang, 2007). Studenten zijn echter minder tevreden met het digitale leren tegenover de klassikale lessen (Pillay, Irving & Tones, 2007). Redenen als het gemis van de sfeer van een leeromgeving in Blackboard, minder opties voor contact of discussies met andere studenten en docenten, vertraagde feedback van docenten en een minder efficiënt leerproces zorgen ervoor dat studenten meer tijd moeten steken in het leren voor tentamens en het maken van opdrachten als basis van de ontevredenheid die ze voelen (Liaw, 2008; Yang & Cornelius, 2004). Over het algemeen, wanneer studenten vragen of zorgen hebben, of gebrek aan onmiddellijke verduidelijking, dan kan dit leiden tot vertraging van het leerproces (Belcheir & Cucek, 2001).

Vertragingen bij het leren van het wekelijkse lesmateriaal, het deelnemen aan activiteiten en het afmaken van taken zijn typische voorbeelden van uitstelgedrag in online onderwijs. De consequenties van uitstelgedrag in online onderwijs wordt als schadelijker ondervonden dan uitstelgedrag in traditioneel onderwijs (Tuckman, 2005).

Het gebruik van discussiefora

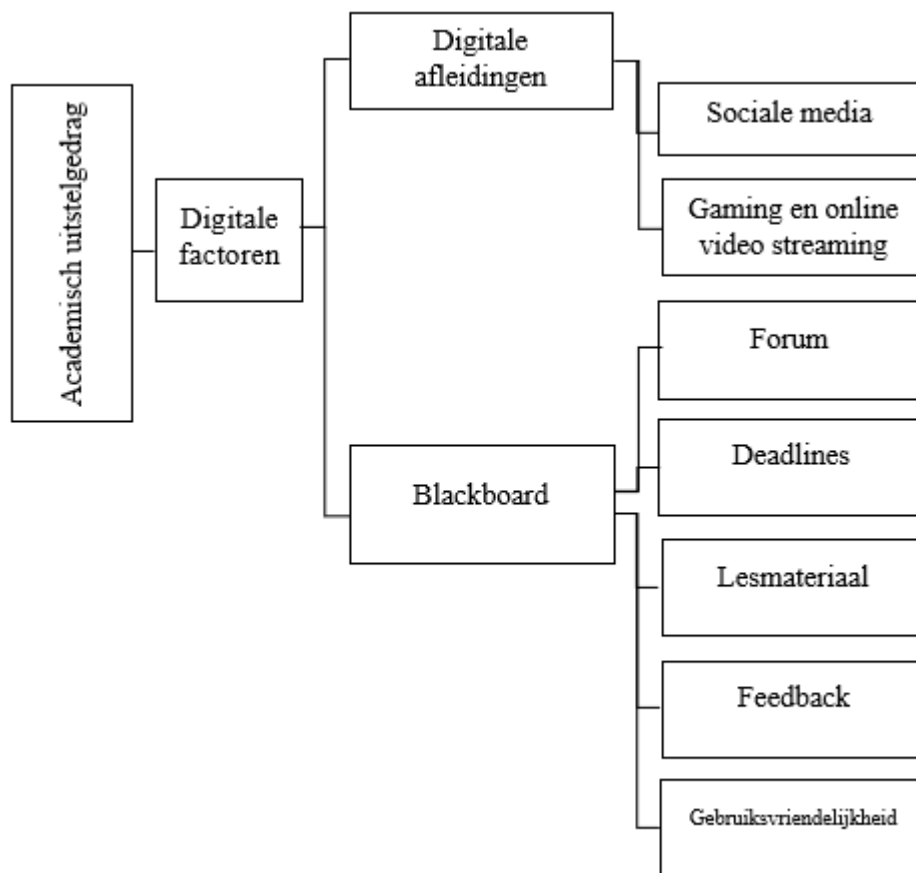
In een onderzoek van Michinov et al. (2011) wordt beschreven dat studenten die vaak uitstellen minder succesvol zijn in online onderwijs dan studenten die weinig uitstellen. Dit heeft te maken met het gebrek aan deelname aan discussiefora. Alstete en Beutell (2004) schrijven hierover dat de sterkste indicatie voor studieprestaties in digitale lessen gerelateerd is aan discussiefora. Deze bevinding wordt ondersteund door het feit dat het aantal studiesessies positief en significant gerelateerd is aan de algehele studieprestaties van de student. Het schrijven in discussiefora is nodig om met anderen studenten te communiceren. Schrijven biedt verschillende cognitieve voordelen die door onderzoekers zijn erkend (Bereiter & Scardamalia, 1987; Olson, 1994). Tevens beschrijft Jahjoui (2014) dat een gemengd e-learning forum de effectiviteit van studenten verhoogt. Hieruit kunnen we concluderen dat het gebruik van discussiefora een positieve invloed kan hebben op het uitstelgedrag van studenten.

Deadlines

Een mogelijke oorzaak voor het uitstelgedrag als het gaat om deadlines is het rationaliseren van gedachten die helpen om uitstelgedrag te rechtvaardigen op een logische manier (Tuckman, Abry & Smith, 2002). Sigall, Kruglanski en Fyock (2000) zeggen over het rationaliseren van deze gedachten dat het hoopvol denken is, omdat het mensen de verwachting geeft dat de uitkomsten positief zullen zijn, terwijl ze disfunctioneel gedrag laten zien, zoals het uitstellen van het werk dat gedaan moet worden om een taak af te ronden voor de deadline verstreken is. Op deze manier wordt men gemotiveerd om uit te stellen. Een voorbeeld van deze gedachte is "Ik werk beter onder druk" als een manier om een taak uit te stellen. Ferrari (2001) schrijft over hoopvolle denkers dat ze meer uitstellen dan mensen die dit niet doen, vooral als het gaat om taken die minder leuk zijn. Studenten vinden taken belangrijker wanneer de deadline dichterbij komt. Taken waarvan de deadline verder weg ligt worden als minder belangrijk ervaren. Tijdsdruk heeft een grote invloed op het afmaken van taken (Paden & Stel, 1997). In een onderzoek van Ackermann en Gross (2005) geven studenten aan dat ze zich realiseren dat wanneer schoolopdrachten een heel semester duren het makkelijker is om deze uit te stellen. Schraw et al. (2007) schrijven dat deadlines studenten helpen om hun tijd efficiënt in te delen. Tevens helpen deadlines studenten te motiveren om hun werk te doen. Echter plannen studenten vaak hun schoolwerk niet voor een deadline in om zichzelf te motiveren en tijd te besparen (Piatkova & Vermeulen, 2019).

Feedback

Feedback is een cruciaal onderdeel voor het effectief onderwijzen en leren in het hoger onderwijs (Ackerman & Gross, 2010; Carless et al., 2011; Hattie & Timperley, 2007; Hounsell, 2003). Goede kwaliteit feedback heeft een sterke invloed op de studieprestaties van studenten (Brown & Knight, 1994; Hattie, 1987; Hattie & Timperley, 2007). Het wordt ook wel gezien als een fundamenteel onderdeel om de verwachtingen van de student tegemoet te komen. (Higgins, Hartley & Skelton, 2002). Tijdens de traditionele manier van lesgeven (face-to-face) kunnen studenten direct feedback ontvangen van de docent, maar als het gaat om feedback ontvangen in een digitale omgeving, dan gaat dit vaak via de subsystemen (e-mail, discussiefora of chat) die geïntegreerd zijn binnen de leeromgeving (Paule-Ruiz et al., 2015). Blackboard is een voorbeeld van zo'n subsysteem waar digitaal feedback geven een optie is.



Figuur 4. Conceptueel model digitale factoren in verband met academisch uitstelgedrag.

Bovenstaand conceptueel model is gebaseerd op de conceptueel modellen van Piatkova en Vermeulen (2019) en Kersbergen (2020). ‘Digital educational tools’ is veranderd naar ‘Blackboard’, omdat de factoren die in verbinding staan met Blackboard allemaal betrekking hebben tot de elektronische leeromgeving. Het onderdeel ‘progress bar’ uit het conceptueel model van Piatkova en Vermeulen (2019) is verwijderd. Dit is gedaan omdat Blackboard niet beschikt over een voortgangsbalk. Kersbergen (2020) heeft vragen over de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard in haar vragenlijst opgenomen. Met vragen over dit onderwerp kunnen we onderzoeken of gebruiksvriendelijkheid invloed heeft op het uitstelgedrag van studenten. Dit is een belangrijk onderwerp om te toetsen en dit is ook de reden dat gebruiksvriendelijkheid is toegevoegd aan het conceptueel model. Tot slot is er een kleine toevoeging gedaan aan de factor ‘video streaming’. Vorderer & Kohring (2013) schrijven dat Facebook, YouTube of een snelle online game één klik verwijderd kan zijn om een makkelijke afleiding te zijn van noodzakelijke taken, zelfs in situaties en op locaties die eerdere mediavrije omgevingen waren. ‘Gaming’ was nog niet opgenomen in het conceptueel model en is hieraan toegevoegd, omdat dit voor studenten invloed kan hebben op het academische uitstelgedrag.

2.3 Conclusie

In de bovenstaande paragrafen is aan de hand van literatuur beschreven welke factoren invloed hebben op het academisch uitstelgedrag van studenten. Zo schrijven Klingsieck et al. (2013) dat een belangrijke factor van uitstelgedrag de rol van de sociale omgeving en die van leeftijdsgenoten is. Paden en Stell (1997) beschrijven dat de hoeveelheid kennis over een onderwerp, het bereik van een taak en de duidelijkheid van een opdracht invloed kunnen uitoefenen op academisch uitstelgedrag. Daarnaast beschrijven Corkin et al. (2014) dat het uitstelgedrag onder studenten gekoppeld kan worden aan hoe georganiseerd een docent te werk gaat. Waarschijnlijk omdat docenten die georganiseerd te werk gaan

het makkelijker maken voor studenten om structuur te behouden en hun eigen werk goed te plannen. Meerdere onderzoeken tonen aan dat blootstelling aan media een veelvoorkomend probleem is als het gaat om doelen behalen in het dagelijkse leven (Reinecke & Hofmann, 2016) en dat dit ervoor zorgt dat taken en andere verplichtingen uitgesteld worden (Hinsch & Sheldon, 2013; Meier et al., 2016; Reinecke et al., 2014a). Tevens zorgt online video streaming ervoor dat studenten werk uitstellen. Daarnaast schrijven Pillay, Irving en Tones (2007) dat studenten minder tevreden zijn met het digitale leren tegenover de klassikale lessen. Redenen als het gemis van de sfeer van een leeromgeving in Blackboard, minder opties voor contact of discussies met andere studenten en docenten, vertraagde feedback van docenten en een minder efficiënt leerproces zorgen ervoor dat studenten meer tijd moeten steken in het leren voor tentamens en het maken van opdrachten als basis van de ontevredenheid die ze voelen (Liaw, 2008; Yang & Cornelius, 2004). Heider (1958) schrijft dat de gevolgen van het maken van attributiefouten tijdens de beantwoording van de vragen kan resulteren in zowel overschattingen van negatief gedrag van anderen als positief gedrag van zichzelf. Tot slot schrijven Johnson en Fendrich (2005) dat sociaal wenselijk antwoorden de neiging is van deelnemers om een gunstig beeld van zichzelf te geven. De deelnemers kunnen geloven in de informatie die ze vertellen (zelfbedrog), of kunnen tendentieuze antwoorden geven om te voldoen aan sociaal aanvaardbare waarden, om kritiek te vermijden of sociale goedkeuring te krijgen (King & Brunner, 2000; Huang et al., 1998).

Aan de hand van de bovenstaande literatuur en het onderzoek van Piatkova en Vermeulen, (2019) zijn er vijf criteria opgesteld waarop de vragenlijst is aangepast, namelijk: (a) aanpassing conceptueel raamwerk, (b) vertaling, (c) redundantie, (d) sociale wenselijkheid en (e) extern attribueren. Hiermee wordt gelijk een antwoord gegeven op de eerste onderzoeksvraag: ‘op welke manier kan de eerste versie van de vragenlijst verbeterd worden, zodat deze meer valide en betrouwbaar de invloed van de leeromgeving en de factoren omtrent uitstelgedrag in kaart brengt?’.

In hoofdstuk 3 is beschreven hoe de vragenlijst is aangepast aan de hand van de bovenstaande criteria, hoe deze is opgezet en hoe vervolgens de data verzameld en geanalyseerd is.

2.4 Hypothesen en verwachtingen

Op basis van de literatuur, en de informatie zoals die hierboven is beschreven, zijn de volgende hypothesen opgesteld.

- 1) Er wordt verwacht dat sociale factoren invloed hebben op het uitstelgedrag van TP-studenten, zowel bij groepsopdrachten als bij individuele opdrachten (Klingsieck et al., 2013; Bandura, 1977).
- 2) De verwachting is dat taakkenmerken (het belang van een taak, de moeilijkheidsgraad van een taak, en de aantrekkelijkheid van een taak) invloed hebben op het academische uitstelgedrag van TP-studenten (Paden & Stell, 1997).
- 3) De verwachting is dat didactische factoren invloed hebben op het academische uitstelgedrag van TP-studenten (Corkin et al., 2014; Sacerdote, 2011).
- 4) Er wordt verwacht dat digitale factoren, zoals sociale media, games en video streaming, invloed hebben op het academische uitstelgedrag van TP-studenten (Hinsch & Sheldon, 2013; Meier et al., 2016; Reinecke et al., 2014a; Reinecke & Hofmann, 2016; Ommicoreagency, 2019; Madden, 2009).
- 5) Er wordt verwacht dat het digitale leersysteem Blackboard invloed heeft op het academische uitstelgedrag van TP-studenten. (Pillay, Irving & Tones, 2007; Liaw, 2008; Yang & Cornelius, 2004; Belcheir & Cucek, 2001; Tuckman, 2005).

Hoofdstuk 3: Onderzoeksdesign

In dit hoofdstuk wordt beschreven op welke wijze de data is verzameld om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Hiervoor worden de methode, instrumenten, doelgroep, procedure en analyses behandeld.

3.1 Onderzoeksmethode

In dit onderzoek is onderzocht welke onderwijs omgevingsfactoren invloed hebben op het uitstelgedrag van studenten Toegepaste Psychologie. Dit is gedaan worden aan de hand van de volgende factoren: sociale factoren, taakkenmerken, didactische factoren en digitale factoren. De reden om te kiezen voor kwantitatief onderzoek is dat deze onderzoeksmethode het mogelijk maakt om grote groepen mensen tegelijk te ondervragen, wat de kans verhoogt op representatieve en statistisch betrouwbare resultaten. Bij kwantitatief onderzoek verzamelt de onderzoeker numerieke gegevens (Verhoeven, 2014). De meest geschikte methode om numerieke gegevens te verzamelen is door het gebruik van een survey. Met een survey kunnen numerieke gegevens verzameld worden over meningen, houdingen en kennis bij grote groepen personen. Een nadeel van surveyonderzoek is dat de context waarbinnen antwoorden worden gegeven onbekend blijft (Verhoeven, 2014).

3.2 Onderzoeksdoelgroep

Het doel van de onderzoeken vanuit de lijn Procrastination, waarbinnen dit onderzoek is uitgevoerd, is het in kaart brengen van het academische uitstelgedrag van hbo- en universitaire studenten. Voor dit onderzoek is er een aselechte steekproef getrokken uit eerste-, tweede-, derde- en vierdejaars hbo-studenten Toegepaste Psychologie. Om de TP-opleiding te kunnen informeren en adviseren is dit een passende steekproef. De TP-steekproef is niet te generaliseren naar de gehele hbo-/wo-populatie. Hiervoor zal dit onderzoek moeten worden aangepast en toegespitst aan de studies en het leersysteem van andere hogescholen en/of universiteiten. In aanloop naar grootschaliger onderzoek is dit vooralsnog afdoende voor het doorontwikkelen van het onderzoeksinstrument uit het onderzoek van Piatkova en Vermeulen (2019).

Verhoeven (2014) schrijft dat er met een aselechte steekproef kwantitatief getoetst kan worden of een gevonden verband tussen twee kenmerken (variabelen) ook geldig is voor je doelgroep. Tevens kan er op basis van de steekproefgegevens een schatting van bepaalde eigenschappen (bijvoorbeeld het gemiddelde) voor de populatie gemaakt worden of aangegeven worden binnen welke grenzen een bepaalde eigenschap in de populatie voorkomt. Dit wordt ook wel het betrouwbaarheidsinterval genoemd (Verhoeven, 2014). Er zijn verschillende methoden van aselechte steekproeven. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een clustersteekproef. Een clustersteekproef wordt gebruikt om een groep te onderzoeken die op een aantal kenmerken veel op elkaar lijken. De studenten in de steekproef studeren allemaal Toegepaste Psychologie en gebruiken allen het digitale onderwijssysteem Blackboard.

3.3 Onderzoeksinstrument

Met het onderzoeksinstrument van Piatkova en Vermeulen (2019) is inzichtelijk gemaakt welke invloed factoren hebben op het uitstelgedrag van TP-studenten. Piatkova en Vermeulen beschrijven dat enkele onvolkomenheden aan de vragenlijst zijn dat de vragen mogelijk uitnodigen tot extern attribueren en sociaal wenselijk antwoorden. Daarnaast hebben veel respondenten niet ingevuld welk gender ze hebben. Hierdoor is er geen duidelijk overzicht van het totale aantal mannelijke en vrouwelijke deelnemers binnen het onderzoek en is het niet mogelijk om te toetsen op verschillen of samenhang tussen deze groepen. Dit is opgelost door het een vereiste te maken voor respondenten om

antwoord te geven op de vraag over welk gender ze hebben. Op basis van de informatie uit het onderzoek van Piatkova en Vermeulen, (2019) en de literatuur uit hoofdstuk twee zijn er vijf criteria opgesteld waarop de vragenlijst wordt doorontwikkeld, namelijk: (a) aanpassing conceptueel raamwerk, (b) vertaling, (c) redundantie, (d) sociale wenselijkheid en (e) extern attribueren. De vragenlijst in dit onderzoek bestaat uit 82 vragen en vier constructen die gerelateerd zijn aan de leeromgeving van de student. Dit zijn de constructen die in het onderzoek gebruikt zijn: sociale factoren, taakkenmerken, didactische factoren en digitale factoren.

De vragenlijst bevat een 5-punts Likert-schaal. Een Likert-schaal geeft de mogelijkheid om iemands mening te kunnen achterhalen over een aantal gerelateerde onderwerpen/stellingen. De antwoorden lopen van ‘helemaal mee oneens’ tot ‘helemaal mee eens’ (Verhoeven, 2014). De keuze voor deze schaal geeft deelnemers de mogelijkheid om een neutraal antwoord te geven. Hiermee wordt de deelnemer iets meer ruimte geboden, zodat deze minder snel een uiterst antwoord hoeft te geven.

De aangepaste vragenlijst is toegevoegd als bijlage 1. In de bijlage is per vraag te zien of deze is aangepast en op basis van welk criterium dit is gedaan. Ieder criterium heeft een letter en kleur toegewezen gekregen om de overzichtelijkheid te bevorderen. Een voorbeeld van een aanpassing op basis van criterium C is weergegeven in figuur 4.

13. When I am with other students to do academic work, we often end up doing other things instead. (Nordby et al., 2017)	14: Wanneer ik met andere studenten aan het studeren ben, eindigt het vaak met andere activiteiten dan het studeren	
14. When another student asks me if I would like to do something else (like go into town) while I'm working at	x	Aangepast op criterium C

Figuur 5. Aanpassing vragenlijst op basis van criterium C: redundantie.

Op basis van criterium (a) ‘aanpassing conceptueel raamwerk’ zijn veertien aanpassingen gedaan in de vragenlijst. Het conceptueel raamwerk is aangepast ten behoeve van dit onderzoek. Er is opnieuw gekeken naar de relevantie van de vragen en de bijbehorende constructen. Voor een duidelijk overzicht van de gewijzigde vragen en constructen wordt verwezen naar bijlage 1 en hoofdstuk 2.

Op basis van criterium (b) ‘vertaling’ zijn vijf vragen aangepast. De vragen die zijn aangepast op basis van dit criterium zijn vertaald vanuit het Engels naar het Nederlands, en hierdoor anders geformuleerd en worden door respondenten wellicht anders geïnterpreteerd.

Op basis van criterium (c) ‘redundantie’ zijn vier vragen aangepast. Redundante vragen of vragen die bijna hetzelfde meten, zijn aangepast in overleg met de opdrachtgever. Redundante vragen voegen niets toe aan de resultaten van het onderzoek. Daarnaast duurt het langer om de vragenlijst in te vullen, wat kan resulteren in uitval bij respondenten.

Op basis van criterium (d) ‘sociale wenselijkheid’ is één vraag aangepast. Deelnemers kunnen sociaal wenselijke antwoorden geven om te voldoen aan sociaal aanvaardbare waarden, om kritiek te vermijden of om sociale goedkeuring te krijgen (King & Brunner, 2000; Huang et al., 1998). Sociaal wenselijk antwoorden kan negatieve invloed hebben op de resultaten van het onderzoek, en vragen die dit uitlokken worden het liefst vermeden.

Op basis van criterium (e) ‘extern attribueren’ zijn vier vragen aangepast. Het maken van externe attributiefouten tijdens het beantwoorden van de vragen, kan resulteren in overschattingen van negatief gedrag van anderen.

In tabel 1 is een overzicht gegeven van elke factor en welke items in de vragenlijst er op gebaseerd zijn:

Tabel 1

Overzicht factoren en op welke literatuur items zijn gebaseerd.

Factor	Items gebaseerd op
Uitstelgedrag	- Tuckman Procrastination scale (Tuckman, 1991) - Active Procrastination Scale (Choi & Moran, 2009)
Sociale factoren	- Vragenlijst van Nordby et al. (2017) - Procrastination Assessment Scale (Solomon & Rothblum, 1984) - Vragenlijst van Ackerman & Gross (2005) - Literatuur
Taak kenmerken	- Model van Paden & Stell (1997) - Vragenlijst van Ackerman & Gross (2005) - Literatuur
Didactische factoren	- Literatuur
Digitale factoren	- Literatuur

De constructen, de vragenlijst en de onderbouwing van waar items op gebaseerd zijn, zoals aangegeven in tabel 1, zijn gebruikt voor dit onderzoek.

3.4 Procedure

Er is een willekeurige steekproef getrokken uit alle eerste-, tweede-, derde- en vierdejaars klassen van de opleiding TP in Deventer. Vervolgens zijn de docenten van deze klassen benaderd met de vraag de studenten per mail benaderd mogen worden voor deelname aan het onderzoek. De TP-studenten zijn per e-mail benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Er werd verwacht dat niet iedere TP-student bereid was om deel te nemen aan dit onderzoek. Met dit in gedachte is er een groep met ruim voldoende TP-studenten benaderd, zodat er voldoende studenten deelnemen aan het onderzoek. In de e-mail is kort toegelicht waar het onderzoek over gaat, wat het doel is van het onderzoek, wat er met de onderzoeksresultaten gebeurt en dat de studenten via deelname akkoord geven (informed consent).

Met de gegevens van de deelnemers is vertrouwelijk omgegaan. Dit is gedaan volgens de algemene verordening gegevensbescherming (AVG). Volgens de AVG (2016) moet de respondent weten hoe en waarom de data wordt verwerkt. Het doel voor het verwerken van de data moet helder zijn en er moet zo min mogelijk persoonlijke data worden verzameld. Tevens moet de respondent op de hoogte zijn van welke organisatie of persoon de data verzameld en verwerkt. Volgens artikel 4.1 (GDPR, 2018) wordt persoonlijke data omschreven als alle data die terug te herleiden is naar een persoon, zoals een naam, identificatienummer, locatie, et cetera. De introductietekst van de vragenlijst vermeldt dat de gegevens van de respondenten anoniem worden verwerkt. Er wordt gevraagd naar geslacht, studiejaar, leeftijd en minor die ze volgen. Met de informatie die gevraagd is zijn de gegevens van respondenten niet terug te voeren naar persoonsgegevens. Tevens was het voor deelnemers mogelijk om op elk moment te stoppen met deelname aan dit onderzoek. Hiermee is er voldaan aan de ethische richtlijnen voor onderzoek.

3.5 Analyse

De resultaten van de vragenlijst zullen met IBM SPSS worden geanalyseerd. Welke analyses worden gebruikt tijdens dit onderzoek is bepaald aan de hand van het Basisboek Statistiek met SPSS (Baarda, van Dijkum & de Goede, 2014).

De vragenlijst is vooraf zorgvuldig doorgenomen en de vragen zijn zo gesteld dat deze de mate van invloed op uitstelgedrag in kaart brengen. Een hoger cijfer gaf in alle gevallen meer invloed aan. Vervolgens zijn de items gegroepeerd in verschillende constructen om de betrouwbaarheid van de items te onderzoeken. Van elk construct is de Cronbach's alpha berekend, dit is gedaan om de betrouwbaarheid van de constructen te onderzoeken.

Om een inzicht te krijgen in de verdeling van de mannen/vrouwen die deelnemen aan het onderzoek wordt een frequentieanalyse uitgevoerd. Een frequentieanalyse is een beschrijvende statistiek die kan worden uitgevoerd om resultaten te analyseren en conclusies te trekken.

Een correlatieanalyse is uitgevoerd aan de hand van de Spearman-methode. De Spearman rangcorrelatie is gebruikt om te toetsen of er een samenhang is tussen de invloed van de onderlinge constructen en factoren op het uitstelgedrag van de TP-studenten.

Het is voor de TP-opleiding interessant om te weten of er verschillen zijn tussen de groep mannen en vrouwen en de invloed van factoren op het uitstelgedrag. Het inzichtelijk maken van de verschillen tussen mannen en vrouwen helpt om in de toekomst een beter advies en preventieplan te ontwerpen om uitstelgedrag onder studenten te verminderen. Deze verschillen zijn getoetst aan de hand van een Mann-Whitney U test. Aangezien er te weinig respondenten deelnemen aan dit onderzoek om een onafhankelijke t-toets uit te voeren en de steekproef hierdoor niet normaal verdeeld is ($n < 30$), is een Mann-Whitney U test gebruikt. Deze toets geeft scores een rangnummer en aan de hand van deze rangnummers kan getoetst worden of er verschil is tussen de groep vrouwen en mannen.

Het is voor de TP-opleiding ook interessant om te weten of er verschillen zijn tussen het studiejaar van studenten, de hoofdstroom van studenten en de mate van invloed van factoren op het uitstelgedrag van studenten. De Kruskal-Wallis test is gebruikt om te toetsen of de medianen van twee of meer onafhankelijke groepen gelijk aan elkaar zijn. De reden om een Kruskal-Wallis test over een Mann-Whitney U test te gebruiken is dat er meer dan twee onafhankelijke groepen zijn binnen het studiejaar en de hoofdstroom.

Voor het toetsen van de invloed van factoren op het uitstelgedrag van TP-studenten wordt er gekeken naar de gemiddelde scores, deze scores liggen tussen de 1 en de 5. Om de scores te interpreteren worden de volgende normen toegepast. Een score van < 2.5 wordt gedefinieerd als laag, scores van $> 2.5 < 3.5$ worden als gemiddeld geïnterpreteerd en scores van > 3.5 worden gedefinieerd als hoog (Nordby et al., 2017).

Hoofdstuk 4: Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten weergegeven en beschreven. Allereerst wordt kort beschreven hoe de uitvoering en de resultatenanalyse tot stand zijn gekomen. In de tweede paragraaf wordt per deelvraag de resultaten van de uitgevoerde toetsen besproken en weergegeven aan de hand van figuren en tabellen.

4.1 Uitvoering en respons

Tabel 2 geeft een overzicht van de demografische informatie van de totale TP-populatie en de respons op het onderzoek.

Tabel 2

Demografische informatie van de populatie en de respons

	Totale populatie	Respons	In percentages
Aantal studenten	1171	41	3.25%
Via e-mail	290	38	13.1%
Via Blackboard	-	3	-
Vrouwen	808	27	65.9%
Mannen	363	14	34.1%

Bron: Studiekeuze 123, (2020)

In het jaar 2020 volgen 1171 studenten de opleiding Toegepaste Psychologie (Studiekeuze 123, 2020). Hiervan zijn 290 TP-studenten via e-mail benaderd om deel te nemen aan dit onderzoek, dit is 24.7% van de gehele TP-populatie. Hiervan hebben 38 studenten de vragenlijst ingevuld, wat een respons is van 13.1%. Tevens is er een oproep op Blackboard geplaatst voor alle tweedejaars TP-studenten om deel te nemen aan dit onderzoek, waarvan drie studenten de vragenlijst hebben ingevuld. De vragenlijst is beschikbaar gesteld van 28 augustus 2020 tot en met 25 januari 2021. 34.1 Procent van de respondenten is man ($n = 14$) en 65.9% van de respondenten is vrouw ($n = 27$). In totaal is 69% van de TP-studenten aan de Hogeschool Saxion Deventer vrouw en 31% man.

4.2 Academisch uitstelgedrag

Een Spearman test laat zien dat er een sterke positieve samenhang is tussen sociale factoren en taakkenmerken ($r = 0.601$; $p < 0.001$, tweezijdig). Dit betekent dat studenten die antwoorden dat sociale factoren veel invloed hebben op het uitstelgedrag van de student mogelijk ook veel antwoorden dat taakkenmerken veel invloed hebben op het uitstelgedrag. Tevens is er een matige positieve samenhang tussen didactische factoren en taakkenmerken ($r = 0.538$; $p < 0.001$, tweezijdig). Dit betekent dat studenten die antwoorden dat didactische factoren invloed hebben op het uitstelgedrag over het algemeen ook aangeven dat taakkenmerken invloed hebben op het uitstelgedrag. Tot slot is er een matige samenhang tussen taakkenmerken en digitale factoren ($r = 0.448$; $p < 0.001$, tweezijdig). Dit betekent dat studenten die aangeven dat taakkenmerken invloed hebben op het uitstelgedrag over het algemeen ook aangeven dat digitale factoren invloed hebben op het uitstelgedrag.

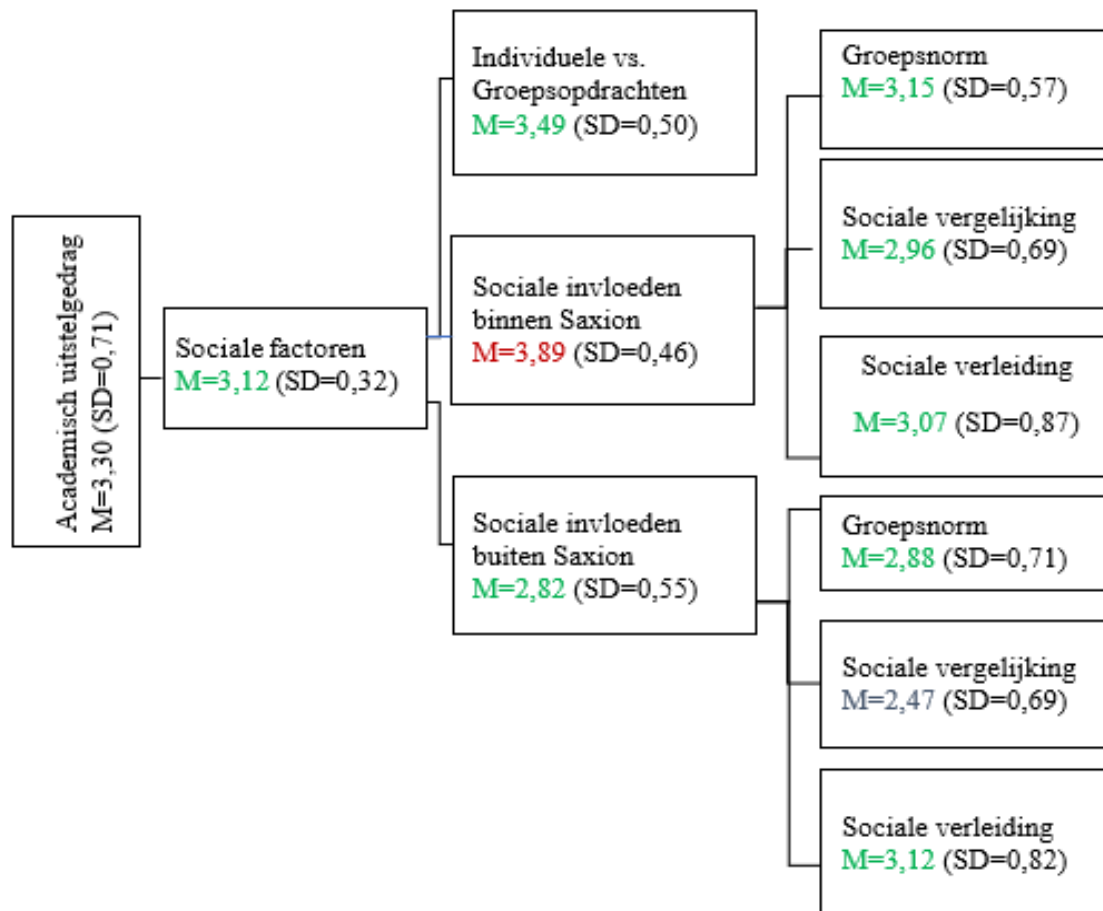
Het gemiddelde van het academisch uitstelgedrag onder mannen en vrouwen is 'neutraal' ($m = 3.30$). De meeste studenten antwoorden 'neutraal' wanneer het gaat om academisch uitstelgedrag. Als er gekeken wordt naar de verschillen tussen mannen en vrouwen op academisch uitstelgedrag, dan blijkt het dat mannen meer academisch uitstelgedrag vertonen (gemiddelde rangordescor 28.11) dan vrouwen (gemiddelde rangordescor 17.31). Dit verschil is significant ($Z = -2.772$; $p < 0.005$; $r = -0.43$).

4.3 Sociale factoren

In deze paragraaf wordt aan de hand van de resultaten besproken welke sociale factoren er invloed hebben op het academisch uitstelgedrag volgens TP-studenten.

In figuur 6 is met kleuren aangegeven wat de mate van invloed is van de sociale factoren op het uitstelgedrag van TP-studenten. Een blauwe kleur betekent in dit geval een lage invloed en dat de score

onder de 2.5 ligt. Een groene kleur betekent een gemiddelde invloed en dat de score tussen de 2.5 en 3.5 ligt en een rode kleur betekent een hoge invloed en dat de score boven de 3.5 ligt.



Figuur 6. De mate van invloed van sociale factoren op het uitstelgedrag van TP-studenten.

Een Spearman test laat zien dat er een zwak negatief verband is tussen het academisch uitstelgedrag van studenten en de sociale invloeden binnen Saxion ($r = -0.317$; $p < 0.005$, tweezijdig). Tevens laat de test zien dat er een matig positieve samenhang is tussen de sociale invloeden binnen Saxion en de sociale invloeden buiten Saxion ($r = 0.407$; $p < 0.001$, tweezijdig). Dit betekent dat studenten die ‘hoog’ antwoorden op de vragen over sociale invloeden binnen Saxion mogelijk ook ‘hoog’ antwoorden op de vragen over sociale invloeden buiten Saxion. De onderliggende variabelen van ‘sociale factoren’ zijn ook getoetst aan de hand van de Spearman test. Hieruit zijn ook een aantal opvallende resultaten naar voren gekomen. Er is een matige positieve samenhang tussen het academisch uitstelgedrag van studenten en de sociale vergelijking buiten Saxion ($r = 0.453$; $p < 0.001$, tweezijdig). Tevens is er een matige positieve samenhang tussen de sociale vergelijking buiten Saxion en de groepsnorm buiten Saxion ($r = 0.456$; $p < 0.001$, tweezijdig). Tot slot is er een matige negatieve samenhang tussen het academische uitstelgedrag van studenten en de sociale verleiding binnen Saxion ($r = -0.455$; $p < 0.001$, tweezijdig).

Wanneer gekeken wordt naar de verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke studenten op de constructen ‘sociale factoren’, ‘individuele vs. groepsopdrachten’, ‘sociale invloeden binnen Saxion’ en ‘sociale invloeden buiten Saxion’, dan laat een Mann-Whitney U test zien dat er geen significante verschillen zijn tussen mannen en vrouwen.

De Kruskal-Wallis test is gebruikt om te toetsen of de medianen van twee of meer onafhankelijke groepen gelijk zijn. Dit is gedaan voor de groepen studiejaar en hoofdstroom.

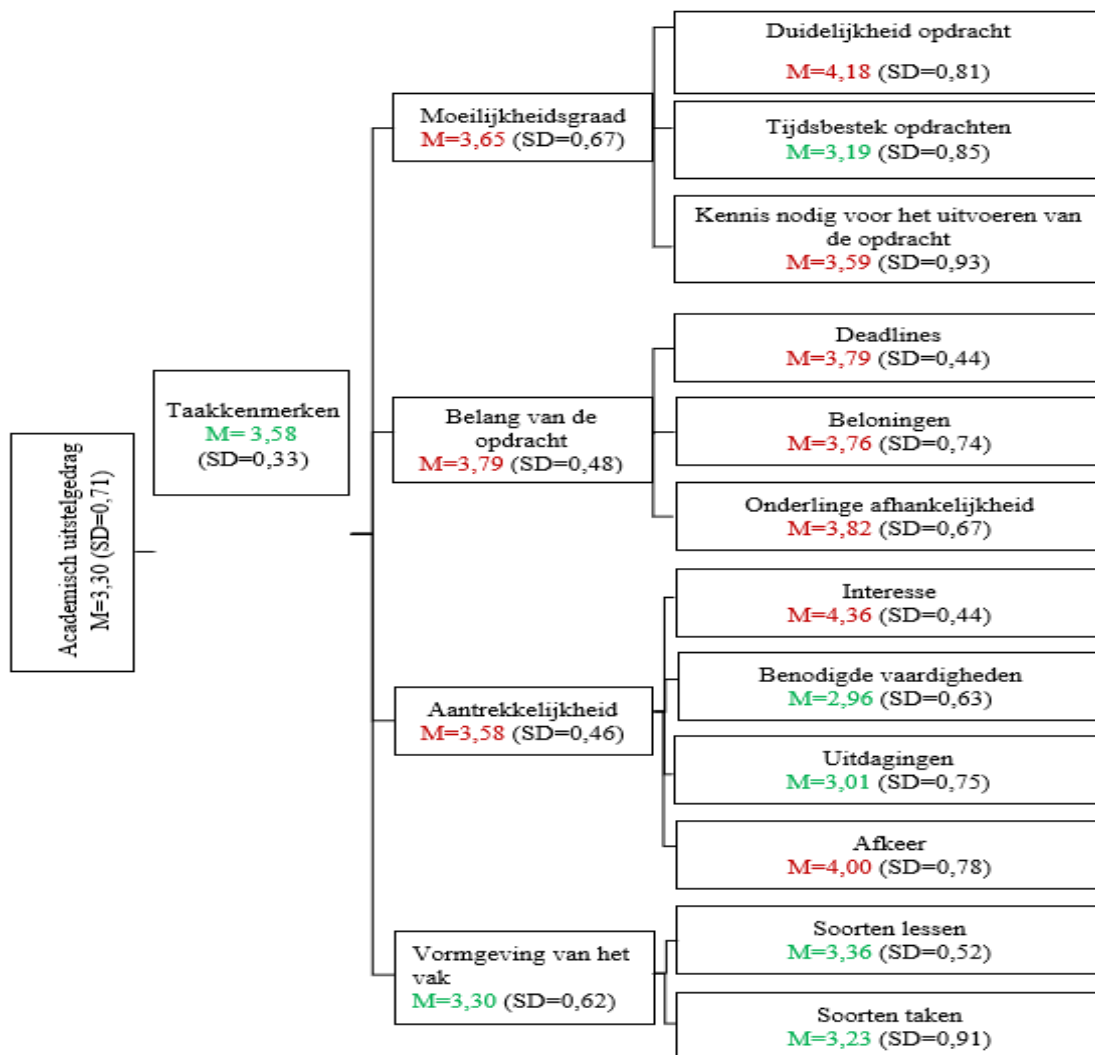
Met de Kruskal-Wallis test is getoetst of er verschil is in de mate van invloed van sociale factoren en het studiejaar van de studenten. Hier is geen significant verschil tussen gevonden. Voor de groep hoofdstroom zijn er ook geen significante verschillen gevonden tussen de mate van invloed op sociale factoren en de verschillende hoofdstromen van studenten.

4.4 Taakkenmerken

In deze paragraaf wordt aan de hand van de resultaten besproken welke taakkenmerken invloed hebben op het academisch uitstelgedrag volgens TP-studenten.

In figuur 7 is met kleuren aangegeven wat de mate van invloed is van taakkenmerken op het uitstelgedrag van TP-studenten. Een blauwe kleur betekent in dit geval een lage invloed en dat de score onder de 2.5 ligt. Een groene kleur betekent een gemiddelde invloed en dat de score tussen de 2.5 en de 3.5 ligt en een rode kleur betekent een hoge invloed en dat de score boven de 3.5 ligt.

Figuur 7 geeft weer dat studenten op de constructen ‘taakkenmerken’, ‘moeilijkheidsgraad’ en ‘belang van de opdracht’ gemiddeld gezien met ‘neutraal’ antwoorden op de vragen over de invloed van taakkenmerken op het uitstelgedrag van studenten. Als er naar de onderliggende constructen ‘duidelijkheid opdracht’ ($m = 4.18$), ‘interesse’ ($m = 4.36$) en ‘afkeer’ ($m = 4.00$) wordt gekeken, dan is te zien dat studenten hierop gemiddeld gezien met eens antwoorden op de vragen. Op het construct ‘benodigde vaardigheden’ ($m = 2.96$) geven studenten gemiddeld gezien ‘neutraal’ als antwoord.



Figuur 7. De mate van invloed van taakkenmerken op het uitstelgedrag van TP-studenten.

Een Spearman test laat zien dat er een sterke samenhang is tussen de duidelijkheid van een opdracht en de kennis die nodig is om een opdracht uit te voeren ($r = 0.641$; $p < 0.001$, tweezijdig). Dit betekent dat studenten die aangeven dat de duidelijkheid van een opdracht invloed heeft op het uitstelgedrag mogelijk ook aangeven dat de kennis die nodig is om een opdracht uit te voeren invloed heeft op het uitstelgedrag. Het tijdsbestek van een opdracht heeft een matige positieve samenhang met de vaardigheden die studenten nodig hebben om een opdracht te maken ($r = 0.470$; $p < 0.001$, tweezijdig). De soorten taken hebben eveneens een matige positieve samenhang met de vaardigheden die studenten nodig hebben om een opdracht te maken ($r = 0.488$; $p < 0.001$, tweezijdig). Tot slot hebben ook uitdagingen een matige positieve samenhang met de vaardigheden die studenten nodig hebben om een opdracht te maken ($r = 0.556$; $p < 0.001$, tweezijdig).

De Mann-Whitney U test is gebruikt om de verschillen tussen twee groepen te vergelijken. Namelijk de groep mannen ($n = 14$) met de groep vrouwen ($n = 27$). De vormgeving van vakken heeft meer invloed op mannen (gemiddelde rangordescore 26.21) dan op vrouwen (gemiddelde rangordescore 18.30). Dit verschil is significant ($Z = -2.000$; $p < 0.001$, $r = -0.310$). Op de constructen 'moeilijkheidsgraad', 'belang van de opdracht' en 'aantrekkelijkheid' zijn geen significante verschillen gevonden tussen de groep mannen en vrouwen.

Aan de hand van de Kruskal-Wallis test is vergeleken of er verschil is in het studiejaar van de studenten en de invloed van taakkenmerken op het uitstelgedrag van studenten. Er is geen significant verschil gevonden.

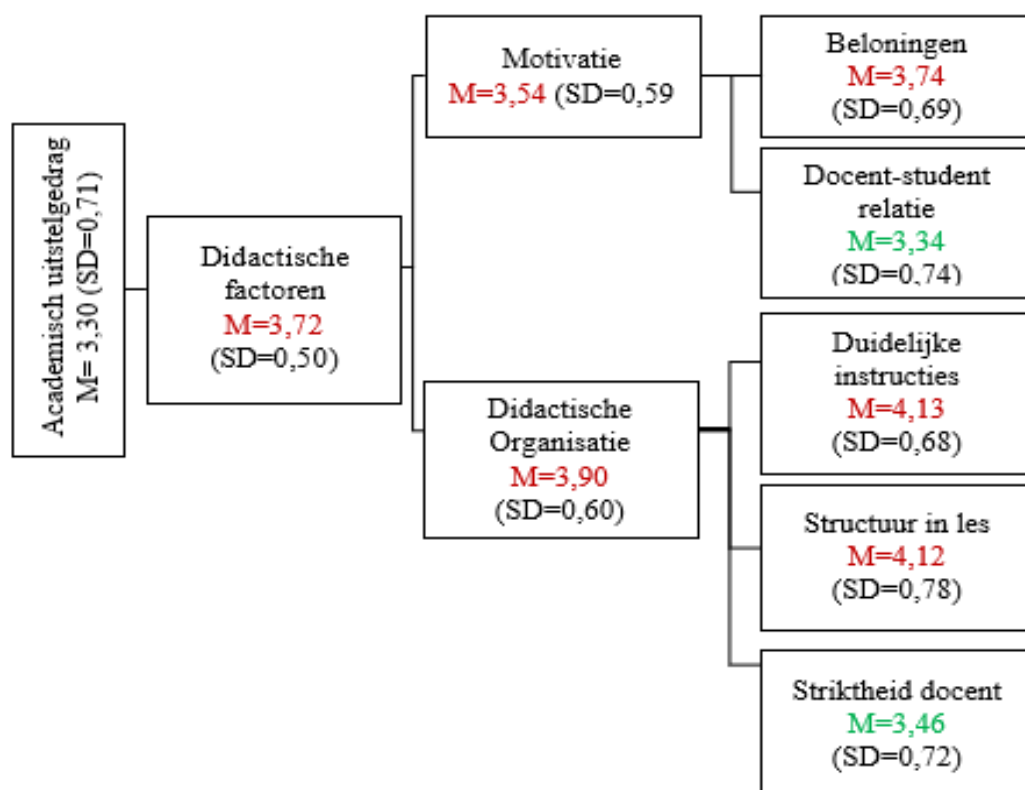
Tevens is vergeleken of er verschil is tussen studenten met verschillende hoofdstromen en de invloed van taakkenmerken op het uitstelgedrag van de studenten. Studenten van de hoofdstroom G&T ondervinden het meeste invloed van de moeilijkheidsgraad op het uitstelgedrag. De verschillen zijn significant (Kruskal-Wallistoets; $h = 11.07$; $df = 5$; $p = 0.050$). De gemiddelde rangorde voor studenten AOP ($n = 5$) is 10.00, voor studenten G&T ($n = 3$) is 34.17, voor studenten van de hoofdstroom GZP ($n = 18$) is 21.53, voor studenten van de hoofdstroom NP ($n = 1$) is vier, de gemiddelde rangorde voor de hoofdstroom KP is ($n = 2$) is 30.00 en voor de studenten die nog geen hoofdstroom hebben ($n = 12$) is de gemiddelde rangorde 21.42. Om erachter te komen of de groepen onderling ook significant van elkaar verschillen is er een paarsgewijze vergelijking getrokken tussen elke groep. Dit blijkt niet het geval en er zijn geen significante verschillen gevonden.

4.5 Didactische factoren

In deze paragraaf wordt aan de hand van de resultaten besproken welke didactische factoren invloed hebben op het academisch uitstelgedrag volgens TP-studenten.

In figuur 8 is met kleuren aangegeven wat de mate van invloed is van didactische factoren op het uitstelgedrag van TP-studenten. Een blauwe kleur betekent in dit geval een lage invloed en dat de score onder de 2.5 ligt. Een groene kleur betekent een gemiddelde invloed en dat de score tussen de 2.5 en de 3.5 ligt en een rode kleur betekent een hoge invloed en dat de score boven de 3.5 ligt.

Zoals te zien is in figuur 8 geven studenten op de constructen ‘didactische factoren’, ‘motivatie’ en ‘didactische organisatie’ gemiddeld een neutraal antwoord op de vragen over de invloed van didactische factoren op het academische uitstelgedrag. Op de onderliggende constructen ‘duidelijke instructies’ ($m = 4.13$) en ‘structuur in de les’ ($m = 4.12$) is te zien dat studenten gemiddeld ‘eens’ als antwoord geven.



Figuur 8. De mate van invloed van didactische factoren op het uitstelgedrag van TP-studenten.

Een Spearman test laat zien dat er een sterke positieve samenhang is tussen de duidelijkheid van de instructies en de structuur in de les ($r = 0.692$; $p < 0.001$, tweezijdig). Tevens is er een matige positieve samenhang tussen de relatie van de student en docent en de structuur in de les ($r = 0.367$; $p < 0.005$, tweezijdig). Tot slot is er een matige positieve samenhang gevonden tussen de striktheid van de docent en de structuur in de les ($r = 0.365$; $p < 0.005$, tweezijdig).

De Mann-Whitney U test is gebruikt om de verschillen tussen de groep mannen ($n = 14$) en de groep vrouwen ($n = 27$) te vergelijken. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen de groep mannen en vrouwen op de constructen motivatie en didactische organisatie. Aan de hand van de Kruskal-Wallis test is vergeleken of er verschil zit in het studiejaar en de hoofdstroom van de studenten en de invloed van didactische factoren op het uitstelgedrag van studenten. Er is geen significant verschil gevonden.

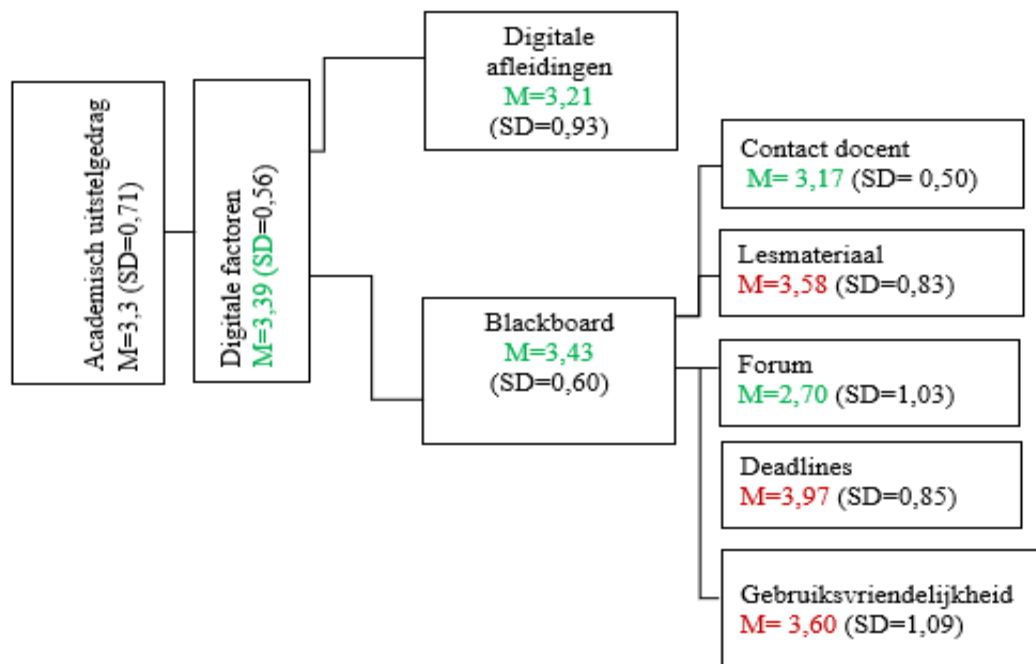
4.5 Digitale factoren

In deze paragraaf wordt aan de hand van de resultaten besproken welke digitale factoren invloed hebben op het academisch uitstelgedrag volgens TP-studenten.

In figuur 9 is met kleuren aangegeven wat de mate van invloed is van digitale factoren op het uitstelgedrag van TP-studenten. Een blauwe kleur betekent in dit geval een lage invloed en dat de score onder de 2.5 ligt. Een groene kleur betekent een gemiddelde invloed en dat de score tussen de 2.5 en de 3.5 ligt en een rode kleur betekent een hoge invloed en dat de score boven de 3.5 ligt.

Figuur 9 geeft weer dat studenten op de constructen 'digitale factoren' ($m = 3.39$), 'digitale afleidingen' ($m = 3.21$) en 'Blackboard' ($m = 3.43$) gemiddeld gezien 'neutraal' hebben geantwoord op de vragen

of digitale factoren invloed hebben op het uitstelgedrag. Op het onderliggende construct forum ($m = 2.70$) hebben studenten gemiddeld gezien geantwoord met 'neutraal'.



Figuur 9. De invloed van digitale factoren op het uitstelgedrag van TP-studenten.

De Spearman test laat zien dat er een sterke positieve samenhang is tussen het lesmateriaal en de deadlines van de student ($r = 0.538$; $p < 0.001$, tweezijdig). Tevens is er een sterke positieve samenhang gevonden tussen de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard en de deadlines van de student ($r = 0.671$; $p < 0.001$, tweezijdig). Dit betekent dat studenten die antwoorden dat de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard invloed heeft op het uitstelgedrag mogelijk ook vaker antwoorden dat de deadlines invloed hebben op het uitstelgedrag. Tot slot is er een sterke positieve samenhang gevonden tussen de het lesmateriaal en de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard ($r = 0.575$; $p < 0.001$, tweezijdig).

Aan de hand van de Mann-Whitney U test zijn de groepen mannen ($n = 14$) en de groep vrouwen ($n = 27$) vergeleken op significante verschillen. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen de groepen op de constructen motivatie en didactische organisatie. Aan de hand van de Kruskal-Wallis test is getoetst of er verschil zit in het studiejaar en de hoofdstroom van de studenten en de invloed van digitale factoren op het uitstelgedrag van studenten. Er is geen significant verschil gevonden.

Hoofdstuk 5: Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit afsluitende hoofdstuk worden op basis van de onderzoeksresultaten de onderzoeksvragen beantwoord, waarna de relevantie en tekortkomingen van het onderzoek zullen worden bediscussieerd. In deze discussie worden mogelijke verklaringen voor de uitkomsten, betrouwbaarheid en validiteit besproken. Op basis hiervan worden de nodige aanbevelingen gedaan.

5.1 Conclusie

De deelvragen van de tweede onderzoeksvraag zullen beantwoord worden aan de hand van de resultaten voor elke factor. Als laatst zal de tweede onderzoeksvraag beantwoord worden.

5.1.1 Sociale factoren

De eerste deelvraag luidt: “welke sociale factoren hebben invloed op het academisch uitstelgedrag volgens TP-studenten?”. Sociale invloeden binnen de hogeschool Saxion hebben een grote invloed op het uitstelgedrag van de studenten. Dit betekent dat studenten die aangeven zich te conformeren aan de groepsnorm, zich vergelijken met medestudenten en zich laten verleiden tot het doen van andere dingen dan het studeren. Bandura (1977) zegt hierover dat studenten kunnen gelden als goede of slechte voorbeelden voor anderen. Volgens de sociale vergelijkingstheorie (Festinger, 1964) evalueren mensen zichzelf door zich te vergelijken met anderen. Om te voorkomen dat studenten zich minder intelligent of bekwaam voelen ten aanzien van andere studenten, kunnen ze zich verplicht voelen om harder te werken om het werk bij te houden. Dit kan een reden zijn dat studenten aangeven invloed te ondervinden van de sociale invloeden binnen de Hogeschool Saxion op het uitstelgedrag. Volgens studenten hebben de factoren ‘individuele vs. groepsopdrachten’ en ‘sociale invloeden van buiten Saxion’ geen invloed op het uitstelgedrag. Piatkova en Vermeulen (2019) beschrijven dat sociale factoren binnen en buiten de hogeschool Saxion, geen invloed hebben op het uitstelgedrag van studenten. Dit is opvallend, omdat sociale invloeden binnen de Hogeschool Saxion nu wel een grote invloed hebben op het uitstelgedrag van TP-studenten. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de populatie in het onderzoek van Piatkova en Vermeulen ($n = 89$; 2019) en de populatie van dit onderzoek ($n = 41$) beide te klein zijn om iets over de gehele TP-populatie te zeggen, waardoor er andere bevindingen worden gedaan.

Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen mannen en vrouwen en de invloed van sociale factoren op het uitstelgedrag. Tevens is er geen significant verschil gevonden tussen de verschillende hoofdstromen die studenten volgen en de invloed van sociale factoren op het uitstelgedrag. Tot slot is er getoetst of de invloed van sociale factoren op het uitstelgedrag verschillend is per studiejaar, ook hier is geen significant verschil gevonden.

5.1.2 Taakkenmerken

De tweede deelvraag luidt: “welke taakkenmerken hebben invloed op het academisch uitstelgedrag volgens TP-studenten?”.

Er is een sterke positieve samenhang gevonden tussen de duidelijkheid van een opdracht en de kennis die nodig is om een opdracht uit te voeren. Dit betekent dat studenten die aangeven dat de duidelijkheid van opdracht invloed heeft op het uitstelgedrag mogelijk ook aangeven dat de kennis die nodig is om een opdracht uit te voeren invloed heeft op het uitstelgedrag. Paden en Stell (1997) beschrijven dat de hoeveelheid kennis over een onderwerp, het bereik van een taak en de duidelijkheid van een opdracht invloed kunnen uitoefenen op academisch uitstelgedrag.

Volgens studenten hebben taakkenmerken een hoge invloed op het uitstelgedrag. De moeilijkheidsgraad heeft volgens studenten een grote invloed op het uitstelgedrag. Studenten geven aan dat dit vooral voortkomt uit de (on)duidelijkheid van een opdracht en of ze over genoeg kennis beschikken om deze uit te voeren. Piatkova en Vermeulen (2019) beschrijven in hun onderzoek ook dat de duidelijkheid van een opdracht een grote invloed heeft op het uitstelgedrag van studenten. Echter heeft de moeilijkheid van een opdracht geen grote invloed. Meerdere studies tonen aan dat de moeilijkheid van een opdracht een belangrijk onderdeel is bij het vertonen van uitstelgedrag. Hoe moeilijker een opdracht hoe meer studenten uitstelgedrag laten zien (Scher and Ferrari, 2000; Senécal et al., 1997). Tevens is het belang van de opdracht van grote invloed op het uitstelgedrag van studenten. Dit heeft te maken met of een opdracht in meerdere stappen afgerond wordt, of er deadlines aan verbonden zijn en of de opdracht een cijfer oplevert en hoe zwaar het cijfer meetelt. Ook het construct aantrekkelijkheid heeft volgens

studenten een grote invloed op het uitstelgedrag. Dit komt vooral voort uit de interesse die studenten hebben voor het maken van een opdracht en de afkeer die studenten hebben tegenover het maken van een opdracht. Volgens de literatuur was het te verwachten dat studenten invloed ondervinden van het belang van een opdracht en de aantrekkelijkheid van een opdracht. Ackerman en Gross (2005) zeggen hierover dat studenten minder uitstellen wanneer opdrachten interessant zijn, er bepaalde vaardigheden nodig zijn om de opdrachten te voltooien, de opdracht wordt gegeven met duidelijke instructies en wordt uitgevoerd in een omgeving met sociale normen en beloningen om snel te starten met de opdracht.

Er is verschil gevonden in de invloed van taakkenmerken en de verschillende hoofdstromen van studenten op het uitstelgedrag. Hieruit blijkt dat studenten die de hoofdstroom gedrag en technologie volgen het meeste invloed ondervinden van de moeilijkheidsgraad op het uitstelgedrag. Echter is het de vraag hoe relevant deze informatie is, aangezien deze verschillen zijn getoetst onder 41 studenten verdeeld over zes hoofdstromen, waarvan er drie studenten de hoofdstroom ‘Gedrag en Technologie’ volgen. Tevens is de hoofdstroom ‘Gedrag en Technologie’ vergeleken met de vijf andere hoofdstromen om te kijken of er onderling ook een significant verschil is in de invloed van taakkenmerken op het uitstelgedrag en dit bleek niet zo te zijn.

Er zijn geen verschillen gevonden tussen mannen en vrouwen en de invloed van taakkenmerken op het uitstelgedrag van studenten. Tevens is er geen verschil gevonden tussen het studiejaar van de student en de mate van invloed die taakkenmerken hebben op het uitstelgedrag.

5.1.3 Didactische factoren

De derde deelvraag luidt: “welke didactische factoren hebben invloed op het uitstelgedrag volgens TP-studenten?”.

Didactische factoren hebben volgens studenten een grote invloed op het academische uitstelgedrag. Zowel de motivatie als de didactische organisatie hebben een grote invloed op het uitstelgedrag van TP-studenten. Op het construct ‘motivatie’ geven studenten aan dat vooral beloningen zorgen voor invloed op het uitstelgedrag. Dit heeft te maken met in hoeverre studenten gemotiveerd worden tijdens de lessen en voorzien worden van positieve feedback. Op het construct ‘didactische motivatie’ geven studenten aan dat vooral de duidelijkheid van de instructies die een docent geeft voor het maken van een opdracht en de mate waarin een docent georganiseerd te werk gaat grote invloed heeft op het academische uitstelgedrag. Vermeulen en Piatkova (2019) hebben dit ook gevonden in hun onderzoek. Corkin et al. (2014) schrijven hierover dat het uitstelgedrag onder studenten gekoppeld kan worden aan hoe georganiseerd een docent te werk gaat, waarschijnlijk omdat docenten die georganiseerd te werk gaan het makkelijker maken voor studenten om structuur te houden en hun eigen werk goed te plannen. Daarnaast is er een sterke samenhang gevonden tussen de invloed van de constructen ‘duidelijkheid van de instructies’ en ‘structuur in de les’. Dit betekent dat studenten die antwoorden dat duidelijke instructies invloed hebben op het uitstelgedrag, mogelijk ook vaker antwoorden dat de structuur in de les dit heeft op het uitstelgedrag.

Er is getoetst of er op deze constructen verschillen zijn gevonden tussen vrouwen en mannen. Hier zijn geen significante verschillen gevonden. Ook zijn er geen verschillen gevonden tussen het studiejaar of de hoofdstroom van de student en de mate van invloed die didactische factoren hebben op het uitstelgedrag.

5.1.4 Digitale factoren

De vierde en laatste deelvraag luidt: “welke digitale factoren hebben invloed op het academische uitstelgedrag volgens TP-studenten?”.

Er is een sterke positieve samenhang tussen het lesmateriaal en de deadlines van de student. Dit betekent dat studenten die antwoorden dat lesmateriaal een grote invloed heeft op het uitstelgedrag, mogelijk ook vaker antwoorden dat deadlines een grote invloed hebben op het uitstelgedrag. Tevens is er een sterke positieve samenhang gevonden tussen de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard en de deadlines van de student. Dit betekent dat studenten die antwoorden dat de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard invloed heeft op het uitstelgedrag mogelijk ook vaker antwoorden dat de deadlines invloed hebben op het uitstelgedrag. Tot slot is er een sterke positieve samenhang gevonden tussen het lesmateriaal en de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard.

Volgens studenten hebben de overzichtelijkheid van de deadlines, de beschikbaarheid van het lesmateriaal en de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard een grote invloed op het uitstelgedrag. Dit komt overeen met de literatuur uit het theoretisch kader. Zo is er uit eerder onderzoek gebleken dat studenten de beschikbaarheid van het lesmateriaal prettig vinden (Heirfield, Davis, Lennox, Walker & Zhang, 2007). Daarnaast schrijven Schraw et al. (2007), dat deadlines studenten helpen om hun tijd efficiënt in te delen. Piatkova en Vermeulen (2019) schrijven hierover dat digitale deadlines een hoge invloed hebben op het uitstelgedrag van TP-studenten. Ze schrijven dat wanneer deadlines helder zijn weergegeven, dit dan helpt om het uitstelgedrag te verminderen. In dit onderzoek zijn er meerdere digitale factoren gevonden die invloed hebben op het uitstelgedrag van TP-studenten. Dit kan komen doordat er veel vragen zijn aangepast/toegevoegd aan de vragenlijst en dat er veranderingen zijn gemaakt aan het conceptueel model van digitale factoren.

Tussen de groepen man en vrouw en de invloed van digitale factoren op het uitstelgedrag van studenten, zijn geen significante verschillen gevonden. Daarnaast zijn er geen verschillen gevonden tussen het studiejaar of de hoofdstroom van de student en de mate van invloed die digitale factoren op het academische uitstelgedrag hebben.

5.1.5 Beantwoording tweede onderzoeksvraag

De centrale onderzoeksvraag luidt: “op welke manier heeft de leeromgeving invloed op de factoren omtrent uitstelgedrag volgens TP-studenten?”.

Sociale invloeden binnen de hogeschool Saxion hebben een grote invloed op het uitstelgedrag van studenten. Dit gaat voornamelijk over de groepsnorm. De studenten vergelijken zich met andere studenten en hebben de neiging om hun eigen mening aan te passen aan de groepsnorm. De eerste hypothese (‘er wordt verwacht dat sociale factoren invloed hebben op het uitstelgedrag van TP-studenten, zowel bij groepsopdrachten als bij individuele opdrachten’) wordt verworpen, omdat de individuele en groepsopdrachten geen invloed hebben op het uitstelgedrag van de TP-student.

De moeilijkheidsgraad van een opdracht is een taakkenmerk die een grote invloed heeft op het uitstelgedrag van studenten. Dit heeft te maken met de duidelijkheid van een opdracht en met de mate van kennis waarover studenten beschikken om de opdracht te maken. Een andere grote invloed is het belang van een opdracht. Studenten geven aan dat dit vooral afhangt van de deadlines en beloningen die aan opdrachten verbonden zijn en of het afronden van een opdracht in meerdere stappen gebeurt. Tot slot is de aantrekkelijkheid van een opdracht belangrijk voor de student. Zo kunnen TP-studenten

meer uitstellen wanneer ze afkeer hebben tegenover een opdracht en juist minder uitstellen als ze een opdracht interessant vinden of zich betrokken voelen tot een opdracht. De tweede hypothese ('de verwachting is dat taakkenmerken het belang van een taak, de moeilijkheidsgraad van een taak, en de aantrekkelijkheid van een taak invloed hebben op het academische uitstelgedrag van TP-studenten') wordt aangenomen.

Zowel de motivatie als de didactische organisatie hebben een grote invloed op het uitstelgedrag van TP-studenten. Studenten geven aan dat vooral de duidelijkheid van de instructies die een docent geeft voor het maken van een opdracht en de mate waarin een docent georganiseerd te werk gaat een grote invloed heeft op het academische uitstelgedrag. Studenten die stellen een hoge invloed te ondervinden van de duidelijkheid van de instructies en de structuur in de les ondervinden vaak ook een hoge invloed van de structuur in de les op het uitstelgedrag. De derde hypothese ('de verwachting is dat didactische factoren invloed hebben op het academische uitstelgedrag van TP-studenten') wordt aangenomen.

TP-studenten geven aan dat overzichtelijke deadlines op Blackboard kunnen helpen om uitstelgedrag te verminderen. Daarnaast geven studenten aan dat het leren van het wekelijkse lesmateriaal en het deelnemen aan activiteiten en taken via Blackboard een grote invloed heeft op het uitstelgedrag. Tot slot antwoorden studenten dat de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard een grote invloed heeft op het uitstelgedrag. Aan het eind van de vragenlijst is middels een open vraag aan TP-studenten in kaart gebracht wat er volgens hen veranderd zou kunnen worden om de gebruiksvriendelijkheid te verbeteren. Meerdere studenten hebben hier aangegeven dat de overzichtelijkheid en de plek waar informatie te vinden is op Blackboard verbeterd kunnen worden. Voor een helder overzicht van wat TP-studenten hebben geantwoord op deze vraag wordt verwezen naar bijlage 5. De vierde hypothese ('er wordt verwacht dat digitale factoren, zoals sociale media, games en video streaming, invloed hebben op het academische uitstelgedrag van TP-studenten') wordt verworpen. En de vijfde hypothese ('er wordt verwacht dat het digitale leersysteem Blackboard invloed heeft op het academische uitstelgedrag van TP-studenten') wordt aangenomen.

Piatkova en Vermeulen (2019) schrijven dat het voor vervolgonderzoek belangrijk is om een bredere steekproef te nemen dan dat zij hebben gedaan in hun onderzoek. Deze steekproef bestond voornamelijk uit tweede- en derdejaars TP-studenten. Dit advies is opgevolgd tijdens het benaderen van de TP-studenten, wat ervoor heeft gezorgd dat de steekproef bestaat uit TP-studenten van ieder studiejaar. Daarbij moet wel vermeld worden dat de steekproef in dit onderzoek kleiner is dan die uit het onderzoek van Piatkova en Vermeulen (2019). Daarnaast hebben zij ook de aanbeveling gedaan om de studenten niet te benaderen tijdens toets- en tentamenweken. Hierom is gekozen om de studenten aan het begin van een kwartiel te benaderen, wanneer de schoolbelasting het laagst is.

Inhoudelijk is het onderzoeksinstrument van Piatkova en Vermeulen (2019) aangepast en verbeterd op meerdere punten. De vraag naar gender is vereist gemaakt in de vragenlijst, zodat er een goed beeld is van het aantal mannen en vrouwen. Tevens zijn deze demografische gegevens gebruikt om het verschil in invloed van factoren tussen mannen en vrouwen te toetsen. Het conceptueel raamwerk is aangepast, waarbij opnieuw is gekeken naar de relevantie van vragen en de bijbehorende constructen. Vragen die uitnodigen tot extern attribueren of sociaal wenselijk antwoorden zijn verwijderd of aangepast wat de betrouwbaarheid en validiteit van de vragenlijst heeft verbeterd. De betrouwbaarheid en validiteit zijn erg belangrijk voor het uiteindelijke doel om de vragenlijst in te zetten voor internationaal vergelijkend onderzoek. Tot slot zijn redundante vragen uit de vragenlijst verwijderd, omdat deze geen nieuwe resultaten verzamelen en de vragenlijst onnodig langer maken met alle negatieve gevolgen van dien.

Het aantal studenten dat benaderd is voor het onderzoek (290) en de daadwerkelijke respons van 41 studenten is lager dan verwacht. Door het COVID-19-virus is het onderwijs van veel studenten in Nederland, en daarmee ook van Toegepaste Psychologie studenten, momenteel digitaal en op afstand. Het is een hele omschakeling geweest voor zowel docenten als studenten om te wennen aan deze nieuwe vorm van digitaal onderwijs. De vraag stelt zich wat het effect hiervan is op de onderzoeksresultaten. Het is mogelijk dat de vragen voor studenten een andere betekenis krijgen, omdat de situatie waarin ze zich bevinden is veranderd. Het benaderen van studenten voor deelname aan dit onderzoek is moeizamer verlopen doordat de vragenlijst niet op locatie kon worden afgenomen. Dit is ook terug te zien in de duur van de afname van de vragenlijst. De vragenlijst is beschikbaar gesteld van 28 augustus 2020 tot en met 25 januari 2021, wat een lange tijd is. De omschakeling van het onderwijs kan ervoor gezorgd hebben dat studenten en docenten het drukker hebben gehad in deze periode dan normaliter het geval is. Daarnaast is er veel onduidelijkheid over hoe het komende studiejaar eruit komt te zien. Ieder onderzoek dat in deze periode binnen de Hogeschool Saxion uitgevoerd is onder TP-studenten moest digitaal worden afgenomen. Dit heeft ervoor gezorgd dat niet iedere onderzoeker de mogelijkheid heeft gehad om studenten tegelijkertijd te benaderen, omdat dit teveel druk zou leggen op de studenten.

5.2.1 Discussie

De vragenlijst wordt door studenten mogelijk als te lang ervaren. Er zijn twaalf studenten geweest die de vragenlijst niet naar volledigheid hebben ingevuld. Dit heeft effect gehad op de respons van dit onderzoek. Daarnaast beïnvloedt de lengte van een vragenlijst mogelijk ook de resultaten, omdat deelnemers vluchtiger en slordiger antwoord gaan geven. Er zijn meerdere vragen verwijderd op basis van het criteria redundantie om de vragenlijst korter te maken. Echter is het niet mogelijk om nog meer vragen uit de vragenlijst te verwijderen, omdat dit het minimale aantal vragen is waarmee de begrippen goed gemeten kunnen worden. Een manier om de vragenlijst toch korter te maken, is door het onderzoek op te delen en een vragenlijst te maken die bijvoorbeeld alleen de invloed van sociale factoren en taakkenmerken op het uitstelgedrag van TP-studenten onderzoekt.

Het aantal studenten dat benaderd is voor het onderzoek (290) en de daadwerkelijke respons van 41 studenten is lager dan verwacht. Door het COVID-19-virus is het onderwijs van veel studenten in Nederland, en daarmee ook van Toegepaste Psychologie studenten op het moment digitaal en op afstand. Het is een hele omschakeling geweest voor zowel docenten als studenten om te wennen aan deze nieuwe vorm van digitaal onderwijs. De vraag stelt zich wat het effect hiervan is op de onderzoeksresultaten. Het is mogelijk dat de vragen voor studenten een andere betekenis krijgen, omdat de situatie waarin ze zich bevinden is veranderd. Het benaderen van studenten voor deelname aan dit onderzoek is moeizamer verlopen doordat de vragenlijst niet op locatie kon worden afgenomen. Dit is ook terug te zien in de duur van de afname van de vragenlijst. De vragenlijst is beschikbaar gesteld van 28 augustus 2020 tot en met 25 januari 2021, wat een lange tijd is. De omschakeling van het onderwijs kan ervoor gezorgd hebben dat studenten en docenten het drukker hebben gehad in deze periode dan normaliter het geval is. Daarnaast is er veel onduidelijkheid over hoe het komende studiejaar eruit komt te zien. Ieder onderzoek dat in deze periode binnen de Hogeschool Saxion uitgevoerd is onder TP-studenten moest digitaal worden afgenomen. Dit heeft ervoor gezorgd dat niet iedere onderzoeker de mogelijkheid heeft gehad om studenten tegelijkertijd te benaderen, omdat dit teveel druk zou leggen op de studenten. Het lage aantal respondenten had voorkomen kunnen worden als er een grotere steekproef was genomen. Wellicht had het geholpen als er meerdere herinneringsmails waren gestuurd naar de TP-studenten. Verhoeven (2014) schrijft dat naarmate een steekproef groter is, de kans dat deze een goede afspiegeling van de populatie vormt, ook groter wordt. Is zo'n steekproef representatief, dan is het mogelijk om de conclusies uit de analyses op deze steekproef als het ware te

verbreden of te uitvergroten: ze zijn dan ook geldig voor de populatie. Dit heet externe validiteit. Aan dit onderzoek hebben 41 TP-studenten deelgenomen. Dit is echter een fractie van het totale aantal studenten dat de opleiding volgt aan de Hogeschool Saxion te Deventer (1171). Dit tast de externe validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek aan en is ook de reden dat er onvoldoende basis is om uitspraken te doen over de gehele TP-populatie. Dit betekent echter niet dat de onderzoeksresultaten onbruikbaar zijn. De opdrachtgever kan de resultaten en aanbevelingen uit dit onderzoek nog steeds gebruiken om verbeteringen door te voeren in de organisatie.

In de vragenlijst werd gevraagd naar de leeftijd van de TP-studenten. Deze vraag was geen goede toevoeging voor het onderzoek. De leeftijden van de TP-studenten liggen te veel uit elkaar en dit onderzoek heeft te weinig respondenten om te onderzoeken of er verschil zit tussen de mate van invloed van omgevingsfactoren en de leeftijd van de student op het uitstelgedrag.

De vragenlijst is van 28 augustus 2020 tot en met 25 januari 2021 beschikbaar gesteld aan de TP-studenten. Dit betekent dat de periode waarin de vragenlijst is ingevuld niet voor iedere student hetzelfde is. Het is mogelijk dat dit effect heeft gehad op de resultaten, omdat het mogelijk is dat studenten aan het begin van het schooljaar andere antwoorden zouden geven dan halverwege het schooljaar.

In de conclusie is antwoord gegeven op de hoofdvraag door te beschrijven welke factoren invloed hebben op het uitstelgedrag van de studenten. Hiermee wordt maar deels antwoord gegeven op de hoofdvraag. Het is duidelijk dat studenten invloed ondervinden van de leeromgeving, echter zegt dit niet genoeg over het soort invloed. Invloed kan zowel negatief als positief zijn, en dit hoeft niet direct in verband te staan met het uitstelgedrag van studenten. Hierdoor kan er alleen worden gesteld dat studenten wel of geen invloed ondervinden van de factoren, maar niet of dit zorgt voor meer of minder uitstelgedrag. Het is mogelijk dat een student een hoge invloed ondervindt van een factor op het uitstelgedrag, maar dat dit er juist voor zorgt dat een student minder uitstelgedrag vertoont. Dit tast de validiteit van de vragenlijst aan.

5.3 Aanbevelingen

TP-studenten hebben aangegeven dat sociale invloeden binnen de hogeschool Saxion, vooral te maken hebben met het zich aanpassen aan de groepsnorm. Deze normen kunnen zowel positief als negatief zijn. In dit geval is het van belang dat de invloed van negatieve groepsnormen beperkt worden, zodat dit zo min mogelijk effect heeft op het uitstelgedrag van TP-studenten. Het herkennen van deze normen is een vereiste om verandering te kunnen doorvoeren. Hier ligt een belangrijke taak voor de slb'er en de docent van de TP-student. Docenten hebben een goed overzicht van wat er in de lessen gebeurt en hoe studenten met elkaar omgaan. Wanneer zij merken dat er een negatieve groepsnorm ontstaat in de les, dan kunnen zij hierover met studenten in gesprek gaan. Een advies aan de TP-opleiding is om het tijdens de slb-gesprekken te hebben over de invloed van groepsnormen met de student. Een groepsproces kan positief worden beïnvloed door gebruik te maken van werkvormen in de les die betrekking hebben op positieve groepsvorming. Hierbij moet gedacht worden aan een korte Energizer of een korte opdracht die in teamverband door studenten worden uitgevoerd. Tevens is het belangrijk dat de onderwijzer aan het begin van het schooljaar groepsregels bepaalt met de klas. Tot slot helpt coöperatief leren om een groepsgevoel te creëren. Dit gebeurt aan de hand van de volgende vijf basisprincipes van Kerpel (2014).

1. *Positieve wederzijdse afhankelijkheid*: Een opdracht kan alleen slagen als elk individueel groepslid een bijdrage heeft geleverd.

2. *Individuele verantwoordelijkheid*: Elke student wordt beoordeeld voor zijn eigen individuele bijdrage aan een samenwerkingsopdracht.
3. *Directe interactie*: Er is fysieke interactie tussen de studenten, ideeën, kennis en meningen worden op deze momenten gedeeld.
4. *Samenwerkingsvaardigheden*: Er wordt los van de opdracht ook nog elke les aandacht besteed aan de vaardigheden die nodig zijn om succesvol te kunnen samenwerken.
5. *Evaluatie van het groepsproces*: Evaluatie van de samenwerking vindt eerst plaats in de groepen en daarna klassikaal.

De moeilijkheidsgraad van een opdracht is van grote invloed op het uitstelgedrag van TP-studenten. Dit wordt veroorzaakt door de duidelijkheid van een opdracht en de kennis die nodig is voor het uitvoeren van een opdracht. Het helder maken van een opdracht kan bereikt worden door structuur aan te brengen in de lessen. Zo kunnen docenten aan het begin van iedere les bespreken wat er behandeld gaat worden en stap voor stap de opdracht uitleggen die aan bod komt. Daarnaast is het mogelijk dat docenten verwijzen naar de modulehandleiding op Blackboard. Het duidelijk en overzichtelijk maken van opdrachten kan ervoor zorgen dat de opdracht minder moeilijk lijkt voor studenten, waardoor er een realistischer beeld ontstaat over de benodigde kennis die nodig is voor het maken van de opdracht. Dit kan de invloed op het uitstelgedrag verminderen. Andere factoren die een grote invloed hebben op het uitstelgedrag van studenten zijn het belang en de aantrekkelijkheid van een opdracht. Het stapsgewijs afronden van opdrachten, het stellen van deadlines en hoe zwaar een cijfer meeweegt kunnen ervoor zorgen dat studenten minder uitstellen. Een rol van de TP-opleiding hierin kan zijn om te kijken in welke opdrachten er veranderingen aangebracht kunnen worden op deze punten.

De motivatie van TP-studenten heeft een grote invloed op het uitstelgedrag. Het geven van feedback op opdrachten en taken helpt om de motivatie te versterken. De TP-opleiding kan hieraan bijdragen door meer feedbackmomenten in te plannen en door opdrachten die worden ingeleverd op Blackboard vaker te voorzien van feedback. Een andere oplossing kan zijn dat studenten elkaar peerfeedback geven via een discussieforum op Blackboard. In bijlage 7 is verder uitgewerkt hoe de TP-opleiding en de onderwijzers veranderingen kunnen doorvoeren om de invloed van motivatie op het uitstelgedrag te verminderen.

Studenten geven aan dat de gebruiksvriendelijkheid en het vinden van het juiste lesmateriaal op Blackboard een grote invloed heeft op het uitstelgedrag. De Blackboard omgeving zelf kan niet gemakkelijk aangepast worden, omdat dit door Blackboard Inc. is ontworpen. Echter kan de indeling en de weergave van informatie op Blackboard wel worden aangepast. Het is belangrijk dat docenten en studenten duidelijke instructies krijgen over het gebruik van Blackboard. Deze instructies moeten gaan over de locatie waar bepaalde informatie geplaatst en gevonden kan worden, hoe studenten zich kunnen inschrijven voor een vak, waar bepaalde opdrachten ingeleverd moeten worden en over het algemene gebruik van Blackboard. Hiervoor kan een handleiding ontworpen worden die aan het begin van elk schooljaar verspreid wordt onder studenten en docenten. Het verschilt op dit moment te veel per vak en docent waar informatie op Blackboard wordt geplaatst. De TP-opleiding zou een vast format kunnen ontwerpen met daarin afspraken over waar informatie wordt geplaatst op Blackboard. Dit maakt het voor studenten makkelijker om informatie te vinden wat kan resulteren in een vermindering van het uitstelgedrag op deze punten.

5.3.1 Aanbeveling toekomstig onderzoek

Om het uitstelgedrag van TP-studenten te verminderen op Saxion, moet er inzichtelijk gemaakt worden wat de invloed van factoren op het uitstelgedrag van studenten eigenlijk betekent. Dit kan gedaan

worden door middel van een kwalitatief vervolgonderzoek en aan de hand van een semigestructureerd interview. Het is aan te raden om te wachten met een vervolgonderzoek tot het moment dat de Hogeschool Saxion weer open is voor onderwijs op locatie. Dit omdat het niet bekend is wat het effect is van COVID-19 op de resultaten van het onderzoek. Echter kan het voor de onderzoekslijn Procrastination en de AMA interessant zijn om een onderzoek te doen naar de effecten van COVID-19 op het uitstelgedrag van studenten. Dit kan nieuwe inzichten geven die in toekomstig onderzoek gebruikt kunnen worden.

De onderzoekslijn Procrastination heeft de afgelopen jaren meerdere onderzoeken gedaan naar het uitstelgedrag van TP-studenten. Uitstelgedrag is een belangrijk onderwerp en onderzoek hiernaar is van groot belang. Echter moet er voor toekomstig onderzoek rekening gehouden worden met de tijdsperiode waarin deze onderzoeken worden uitgevoerd en de belasting van deze onderzoeken op TP-studenten. Meerdere onderzoeken tegelijk uitvoeren met een soortgelijk onderwerp kan ervoor zorgen dat studenten minder snel deelnemen aan een onderzoek, omdat het veel tijd kost of omdat ze denken dat ze al deelgenomen hebben dit onderzoek. Het is voor een vervolgonderzoek belangrijk dat er een grotere steekproef is dan er in dit onderzoek is. Hierdoor kan de steekproef representatiever zijn voor de gehele populatie.

Een ander belangrijk punt voor toekomstig onderzoek is het kort houden van de vragenlijst om uitval van respondenten te voorkomen. Dit kan gedaan worden door het onderzoek minder breed uit te voeren en te focussen op bijvoorbeeld het onderzoeken van één factor. Dit maakt een vragenlijst aanzienlijk korter, waardoor er minder respondenten zullen uitvallen tijdens het invullen van de enquête. Een andere manier om de vragenlijst te optimaliseren voor toekomstig onderzoek is door gebruik te maken van een factoranalyse. Dit is vooral belangrijk omdat de vragenlijst in dit onderzoek zelf ontworpen is. Met een factoranalyse is het mogelijk om meerdere afhankelijke variabelen te groeperen tot een factor. In dit onderzoek is geen gebruik gemaakt van een factoranalyse, waardoor het niet zeker te zeggen is of de individuele variabelen die samen een construct vormen echt hetzelfde meten.

Specifiek gericht op internationaal onderzoek worden er de volgende aanbevelingen gedaan. Ten eerste wordt bij internationaal onderzoek aangeraden om een grote groep studenten te benaderen waardoor het aantal respondenten wordt vergroot. Ten tweede is het belangrijk om deelname aan het onderzoek aantrekkelijker te maken voor de respondenten. Ten derde kan het waardevol zijn om het onderzoek op te delen en de vragenlijst zo kort mogelijk te houden, bijvoorbeeld door het te richten op één omgevingsfactor. Ten vierde dienen de conceptueel modellen aangepast te worden, rekening houdend met culturele aspecten en de juiste vertaling, met als belangrijkste het model van digitale factoren. Ten vijfde kan het voordeel opleveren wanneer bepaalde vragen (specifiek demografische gegevens) een vereiste worden gemaakt. Hierbij moet ook rekening worden gehouden met welke demografische gegevens echt van toegevoegde waarde zijn. Ten zesde is het belangrijk dat de vragenlijst juist wordt vertaald met culturele aspecten in acht nemend en waar nodig wordt toegespitst op Moodle. Tot slot is de samenwerking en goede communicatie met de onderzoekers van de TSU en Saxion belangrijk in dit proces. Dit is een beknopte samenvatting van de aanbevelingen voor internationaal onderzoek. Voor het uitgebreide plan van aanpak, raadpleeg bijlage 8.

Literatuurlijst

- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My Instructor Made Me Do It: Task Characteristics of Procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5–13.
<https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Alstete, J. W., & Beutell, N. J. (2004). Performance indicators in online distance learning courses: a study of management education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 6–14.
<https://doi.org/10.1108/09684880410517397>
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing*. Prentice Hall.
- Antony, M. M., Purdon, C. L., Huta, V., & Richard P. Swinson. (1998). Dimensions of perfectionism across the anxiety disorders¹An earlier version of this paper was presented in November 1996 at the meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy in New York City.¹. *Behaviour Research and Therapy*, 36(12), 1143–1154. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(98\)00083-7](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(98)00083-7)
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, Deadlines, and Performance: Self-Control by Precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219–224. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00441>
- Aslam, S. (2021, 6 januari). *YouTube by the Numbers: Stats, Demographics & Fun Facts*. Omnicore.
<https://www.omnicoreagency.com/youtube-statistics/>
- Baarda, D. B. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers B.V.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Baron, H. (1996). Strengths and limitations of ipsative measurement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69(1), 49–56. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1996.tb00599.x>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowman, N. A., & Hill, P. L. (2011). Measuring how college affects students: Social desirability and other potential biases in college student self-reported gains. *New Directions for Institutional Research*, 2011(150), 73–85. <https://doi.org/10.1002/ir.390>
- Bradford, P., Porciello, M., Balkon, N., & Backus, D. (2007). The Blackboard Learning System: The Be All and End All in Educational Instruction? *Journal of Educational Technology Systems*, 35(3), 301–314.
<https://doi.org/10.2190/x137-x73l-5261-5656>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2010). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395–407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Carpenter, C. (2009). Development of a Drug Use Resistance Self-efficacy (DURSE) Scale. *American Journal of Health Behavior*, 33(2), 147–157. <https://doi.org/10.5993/ajhb.33.2.4>
- Cheong, P. H., Shuter, R., & Suwinyattichai, P. (2016). Managing student digital distractions and hyperconnectivity: communication strategies and challenges for professorial authority. *Communication Education*, 65(3), 272–289. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1159317>
- Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why Not Procrastinate? Development and Validation of a New Active Procrastination Scale. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 195–212.
<https://doi.org/10.3200/socp.149.2.195-212>

- Corkin, D. M., Yu, S. L., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294–303.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.001>
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Csikszentmihaly, M. (1975). Play and Intrinsic Rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(3), 41–63.
<https://doi.org/10.1177/002216787501500306>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement. *education policy analysis archives*, 8, 1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Duncan, D. K., Hoekstra, A. R., & Wilcox, B. R. (2012). Digital Devices, Distraction, and Student Performance: Does In-Class Cell Phone Use Reduce Learning? *Astronomy Education Review*, 11(1), 1–4.
<https://doi.org/10.3847/aer2012011>
- Dunlap, W. P., & Cornwell, J. M. (1994). Factor Analysis of Ipsative Measures. *Multivariate Behavioral Research*, 29(1), 115–126. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2901_4
- Evers, A. (2001). The Revised Dutch Rating System for Test Quality. *International Journal of Testing*, 1(2), 155–182. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0102_4
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on ‘working best under pressure’. *European Journal of Personality*, 15(5), 391–406. <https://doi.org/10.1002/per.413.abs>
- Ferrari, J. R., & Cowman, S. E. (2004). Toward a reliable and valid measure of institutional mission and values perception: the DePaul values inventory. *Journal of Beliefs & Values*, 25(1), 43–54.
<https://doi.org/10.1080/1361767042000198979>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment (The Springer Series in Social Clinical Psychology) (1995ste editie). Springer.
- Festinger, L. (1964). Conflict, Decision, and Dissonance. Amsterdam University Press.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, Negative Self-Evaluation, and Stress in Depression and Anxiety. *Procrastination and Task Avoidance*, 137–167. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_7
- Fritzsche, B. A., Rapp Young, B., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549–1557.
[https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(02\)00369-0](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(02)00369-0)
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students’ perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40(3), 239–252.
<https://doi.org/10.1080/01463379209369839>
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2012). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841–861.
<https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hattie, J. A. 1987. "Identifying the Salient Facets of a Model of Student Learning: A Synthesis of Meta Analyses." *International Journal of Educational Research* 11 (2): 187–212.
- Haworth, J. T., & Hill, S. (1992). Work, leisure, and psychological well-being in a sample of young adults. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 2(2), 147–160.
<https://doi.org/10.1002/casp.2450020210>
- Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence Based Nursing*, 18(3), 66–67. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102129>
- Heirdsfield, A., Davis, J., Lennox, S., Walker, S., & Zhang, W. (2007). Online Learning Environments: What Early Childhood Teacher Education Students Say. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(2), 115–126. <https://doi.org/10.1080/10901020701366699>
- Hicks, L. E. (1970). Some properties of ipsative, normative, and forced-choice normative measures. *Psychological Bulletin*, 74(3), 167–184. <https://doi.org/10.1037/h0029780>
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53–64.
<https://doi.org/10.1080/03075070120099368>
- Hinsch, C., & Sheldon, K. M. (2013). The impact of frequent social Internet consumption: Increased procrastination and lower life satisfaction. *Journal of Consumer Behaviour*, 12(6), 496–505.
<https://doi.org/10.1002/cb.1453>
- Jacobsen, W. C., & Forste, R. (2011). The Wired Generation: Academic and Social Outcomes of Electronic Media Use Among University Students. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(5), 275–280. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0135>
- Johnson, C. E., Wood, R., & Blinkhorn, S. F. (1988). Spuriouser and spuriouser: The use of ipsative personality tests. *Journal of Occupational Psychology*, 61(2), 153–162. <https://doi.org/10.1111/j.2044.8325.1988.tb00279.x>
- Klingsieck, K. B., Grund, A., Schmid, S., & Fries, S. (2013). Why Students Procrastinate: A Qualitative Approach. *Journal of College Student Development*, 54(4), 397–412.
<https://doi.org/10.1353/csd.2013.0060>
- Lamwers, L. L., & Jazwinski, C. H. (1989). A Comparison of Three Strategies to Reduce Student Procrastination in PSI. *Teaching of Psychology*, 16(1), 8–12.
https://doi.org/10.1207/s15328023top1601_2
- Liaw, S.-S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education*, 51(2), 864–873.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.005>
- McCoy, B. R. (2016). *Digital Distractions in the Classroom Phase II: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class Related Purposes*. DigitalCommons@University of Nebraska - Lincoln.
- Meier, A., Reinecke, L., & Meltzer, C. E. (2016). "Facebocrastination"? Predictors of using Facebook for procrastination and its effects on students' well-being. *Computers in Human Behavior*, 64, 65–76.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.011>

- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56(1), 243–252. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.025>
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297–316. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(98\)00044-0](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00044-0)
- Nauta, M. M. (2007). Assessing College Students' Satisfaction With Their Academic Majors. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 446–462. <https://doi.org/10.1177/1069072707305762>
- Newcomb, T., & Heider, F. (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. *American Sociological Review*, 23(6), 742. <https://doi.org/10.2307/2089062>
- Nordby, K., Klingsieck, K. B., & Svartdal, F. (2017). Do procrastination-friendly environments make students delay unnecessarily? *Social Psychology of Education*, 20(3), 491–512. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9386-x>
- Paden, N., & Stell, R. (1997). Reducing Procrastination through Assignment and Course Design. *Marketing Education Review*, 7(2), 17–25. <https://doi.org/10.1080/10528008.1997.11488587>
- Paule-Ruiz, M., Riestra-Gonzalez M., Sánchez-Santillán M. & Pérez-Pérez J. (2015). The ProcrastinationRelated Indicators in e-Learning Platforms. *Journal of Universal Computer Science*, 21 (1),
- Piatkova, P., & Vermeulen, R. (2019) Survey research about The Influence of Educational procrastination.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000a). Five days of emotion: Anexperience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 239.
- Perry, P., Brown, S., & Knight, P. (1995). Assessing Learners in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*, 43(2), 234. <https://doi.org/10.2307/3121949>
- Pillay, H., Irving, K., & Tones, M. (2007). Validation of the diagnostic tool for assessingTertiary students' readiness for online learning. *Higher Education Research & Development*, 26(2), 217–234. <https://doi.org/10.1080/07294360701310821>
- Reinecke, L., Aufenanger, S., Beutel, M. E., Dreier, M., Quiring, O., Stark, B., Wölfling, K., & Müller, K. W. (2016). Digital Stress over the Life Span: The Effects of Communication Load and Internet Multitasking on Perceived Stress and Psychological Health Impairments in a German Probability Sample. *Media Psychology*, 20(1), 90–115. <https://doi.org/10.1080/15213269.2015.1121832>
- Rosse, J. G., Stecher, M. D., Miller, J. L., & Levin, R. A. (1998). The impact of response distortion on preemployment personality testing and hiring decisions. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 634–644. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.4.634>
- Sacerdote, B. (2011). Peer effects in education: How might they work, how big are they and how much do we know thus far? *Handbook of the Economics of Education*, 3, 249–277. doi:10.1016/b978-0-444-53429-3.00004-1.
- Saxion (2018). Jaarverslag 2018. Ontleend aan <https://viewer.wepublish.com/jaarverslag-018?singlepage=true>

- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure: an exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6(3), 225–236. <https://doi.org/10.1002/per.2410060305>
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in Academic Settings: General Introduction. *Counseling the procrastinator in academic settings.*, 3–17. <https://doi.org/10.1037/10808-001>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Sciortino, R. (1970). Allport-Vernon-Lindzey Study of Values: 1. Factor Structure for a Combined Sample of Male and Female College Students. *Psychological Reports*, 27(3), 955–958. <https://doi.org/10.2466/pr0.1970.27.3.955>
- Seifert, T. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/0013188042000222421>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal Study of Procrastination, Performance, Stress, and Health: The Costs and Benefits of Dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1997.tb00460.x>
- Tuckman, B. W., Adams, M. P., Smith, D. R., & Abry, D. A. (2007). *Learning and Motivation Strategies: Your Guide to Success* (2nd Revised ed.). Prentice Hall.
- Tuckman, B. W., & Schouwenburg, H. C. (2004). Behavioral Interventions for Reducing Procrastination Among University Students. *Counseling the procrastinator in academic settings.*, 91–103. <https://doi.org/10.1037/10808-007>
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in Initiating Aversive Goals. *Applied Psychology*, 49(3), 372–389. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00021>
- Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek ?* (5de editie). Boom Lemma.
- Visser, L., Korthagen, F. A. J., & Schoonenboom, J. (2018). Differences in Learning Characteristics Between Students With High, Average, and Low Levels of Academic Procrastination: Students' Views on Factors Influencing Their Learning. *Frontiers in Psychology*, 9, 808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00808>
- Wesp, R. (1986). Reducing Procrastination through Required Course Involvement. *Teaching of Psychology*, 13(3), 128–130. https://doi.org/10.1207/s15328023top1303_6
- Zillman, D., (1988). Mood Management Through Communication Choices. *American Behavioral Scientist*, 31(3), 327–340. <https://doi.org/10.1177/000276488031003005>

Bijlagen

Bijlage 1: Aangepaste vragenlijst a.d.h.v. criteria

Vragenlijst Piatkova en Vermeulen	Vragenlijst Joshua	Aangepast op basis van de volgende criteria A: Aanpassing conceptueel raamwerk B: Vertaling, C: Redundantie, D: Sociale wenselijkheid, E: Extern attribueren,
Procrastination	Academisch uitstelgedrag	
1. I needlessly delay finishing university assignments. (Tuckmann, 1991).	1: Ik stel mijn schoolopdrachten onnodig uit	
1. I always finish assignments with time to spare. (Tuckmann, 1991).	2: Ik heb tijd over na het maken van mijn schoolopdrachten.	
2. I often start assignments at the last minute and find it difficult to complete them on time. (Choi & Moran, 2009).	3: Ik begin meestal te laat met mijn schoolopdrachten, waardoor ik het lastig vind om ze op tijd af te maken	
Social factors	Sociale factoren	
Individual vs. group assignments	Individuele factoren vs. groepsfactoren	
3. I procrastinate less when I work on an individual assignment.	4: Ik stel minder uit wanneer ik aan een individuele opdracht werk	
4. I procrastinate less when other people depend on the completion of my work, like in a group assignment.	5: Ik stel minder uit wanneer andere mensen afhankelijk zijn van het werk dat ik moet maken tijdens groepsopdrachten.	
5. I procrastinate less when I work with other students	6: Ik stel minder uit wanneer ik in groepsverband werk	
Social influences within university	Sociale invloeden binnen de hogeschool Saxion	
Group norm	Groepsnorm	
6. When I am late with my academic work, I find it reassuring that other students are also behind on their work. (Nordby et al., 2017).	7: Wanneer ik achterloop met mijn schoolwerk, vind ik het geruststellend als medestudenten ook achterlopen met hun werk	
7. I procrastinate when I know that my classmates haven't started working on an assignment either (Solomon & Rothblum, 1984).	8: Ik stel mijn schoolwerk uit als ik weet dat mijn medestudenten ook nog niet begonnen zijn aan hun schoolwerk (Solomon & Rothblum, 1984).	
8. When most students in class start an assignment early, I also start working on that that assignment early (Ackermann & Gross, 2005).	9: Wanneer de meeste van mijn klasgenoten op tijd beginnen te werken aan een schoolopdracht, dan doe ik dit ook	
Social comparison	Sociale vergelijking	
9. I envy those students who get started early on their academic work. (Nordby et al., 2017).	10: Ik ben jaloers op studenten die vroegtijdig beginnen met schoolwerk	Aangepast op criterium B
10. I work harder when I know I am behind my fellow students on academic work. (Nordby et al., 2017).	11: Ik werk harder als ik weet dat ik achterloop op mijn medestudenten met schoolwerk	
11. I try to work as much as my fellow students on academic work. (Nordby et al., 2017).	12: Ik probeer evenveel schoolwerk te doen als mijn medestudenten.	
Sociale temptation	Sociale verleiding	
12. When I am at the university to work, I often get distracted by activities with my fellow students. (Nordby et al., 2017)	13: Wanneer ik aan het werk ben bij Saxion, word ik vaak afgeleid door activiteiten met mijn medestudenten	Aangepast op criterium B
13. When I am with other students to do academic work, we often end up doing other things instead. (Nordby et al., 2017)	14: Wanneer ik met andere studenten aan het studeren ben, eindigt het vaak met andere activiteiten dan het studeren	
14. When another student asks me if I would like to do something else (like go into town) while I'm working I at	x	Aangepast op criterium C

university, I decline and continue working.		
Social influences outside university	Sociale invloeden buiten de hogeschool Saxion	
Group norm	Groepsnorm	
15. When my friends find working hard on your study really important, I procrastinate less.	15: Wanneer mijn vrienden het belangrijk vinden als ik hard aan school werk, stel ik minder uit.	
16. When my family find working hard on your study really important, I procrastinate less.	16: Wanneer mijn familie het belangrijk vind als ik hard aan mijn studie werk, stel ik minder uit.	
17. If my friends procrastinate a lot on all kinds of tasks, I more easily tend to procrastinate my academic work as well.	17: Als mij vrienden verschillende taken uitstellen, dan stel ik sneller mijn schooltaken uit.	
18. I postpone less when I'm afraid that other people will think negatively of me when I do. Sociale comparison	18: Ik stel minder uit als ik mij zorgen maak dat mensen mij negatief beoordelen als ik schoolwerk uitstel.	
Social comparison	Sociale vergelijking	
19. When I see my friends have good academic achievements, I try to keep up and procrastinate less	19: Wanneer ik zie dat mijn vrienden goeie studieresultaten behalen, stel ik minder uit.	
20. I put off my academic work when my friends and family seem to be okay with delaying academic work	20: Ik stel mijn werk voor school meer uit als mijn familie en vrienden het niet erg vinden om schoolwerk uit te stellen.	
21. I tend to delay academic work when someone I find important also seems to procrastinate.	21: Ik stel meer uit als een persoon die ik belangrijk vind ook uitstelgedrag vertoont.	
Social temptation	Sociale verleiding	
22. If I have to choose between academic work and being together with friends, I usually choose to be with friends. (Nordby et al., 2017)	22: Als ik moet kiezen tussen het maken van schoolwerk of het samen zijn met vrienden, dan kies ik er meestal voor om met vrienden te zijn (Nordby et al., 2017).	
23. I procrastinate when my friends pressure me to do other things. (Solomon & Rothblum, 1984)	23: Ik stel schoolwerk uit als vrienden mij aansporen om andere activiteiten te doen. (Solomon & Rothblum, 1984).	
24. When I've planned to study for the evening, but a friend calls to invite me to meet up right before I want to start, I decline that friend and start studying.	X	Aangepast op criterium C
Task characteristics	Taakkenmerken	
Difficulty	Moeilijkheidsgraad	
25. I procrastinate if I know that an assignment is not going to be easy (based on Ackermann & Gross, 2005)	Deze vraag onder " Kennis nodig voor een opdracht geplaatst	Aanpassing op criterium A
Clarity	Duidelijkheid opdracht	
26. I procrastinate if the requirements for an assignment are not clear. (based on Ackermann & Gross, 2005)	24: Ik stel mijn schoolopdracht uit als de eisen van de opdracht niet duidelijk zijn (Based on Ackermann & Gross).	
27. If I understand exactly what I have to do for an assignment, I will not delay it (based on Ackermann & Gross, 2005)	25: Als ik duidelijk voor ogen heb wat de bedoeling is van een opdracht, dan stel ik minder snel uit (Based on Ackermann & Gross.) .	
Time consuming	Tijdsbestek opdrachten	
28. I procrastinate if completion of an assignment requires a lot of time. (based on Ackermann & Gross, 2005)	26: Ik stel meer uit als het afronden van een opdracht veel tijd in beslag neemt (Ackerman & Gross, 2005).	
29. If completing an assignment will occupy a lot of my free time, I delay it (based on Ackermann & Gross, 2005)	27: Als een opdracht veel van mijn vrije tijd in beslag neemt, dan stel ik de opdracht uit (Based on Ackermann & Gross, 2005)	
Knowledge needed for an assignment	Kennis nodig voor het uitvoeren van een opdracht	
30. I procrastinate if I don't know enough to do an assignment (Solomon & Rothblum, 1984)	28: Ik stel uit als ik niet genoeg weet om een opdracht te maken (Solomon & Rothblum, 1984).	

31. I procrastinate when I do not have the necessary or skills to perform the assignment Importance	29: Ik stel mijn schoolopdracht uit als ik niet over de juiste vaardigheden beschik om de opdracht te maken.	
32. Dit is vraag 25 bij Piatkova en Vermeulen	30: Ik heb de neiging om meer uit te stellen als ik weet dat een opdracht moeilijk gaat zijn. (Based on Ackermann & Gross, 2005).	
x	Belang van de opdracht	
Deadline pressure	Deadlines	
33. I procrastinate an assignment when other assignments are more important	31: Ik stel schoolopdrachten uit als andere opdrachten een hogere prioriteit hebben.	
34. If delaying an assignment until after the deadline has negative consequences, I'm less likely to do so.	32: Als het uitstellen van een opdracht tot na de deadline leidt tot negatieve gevolgen, dan stel ik de opdracht minder snel uit.	
35. When I've been made aware of all my deadlines for assignments submission in advance, I procrastinate less.	33: Als van te voren weet wat de deadline van een opdracht is, dan stel ik deze minder snel uit.	
Rewards	Beloningen	
36. If a grade for an assignment weighs heavier, I procrastinate less	34: Als een cijfer voor een opdracht zwaarder meetelt, dan stel ik de opdracht minder snel uit.	
37. I procrastinate less if I get rewarded for good work on an assignment (based on Ackermann & Gross, 2005)	35: Ik stel minder uit als ik word beloond voor goed werk tijdens een opdracht (Ackermann & Gross, 2005)	
Interdependence	Onderlinge afhankelijkheid	
38. I procrastinate less if the completion of an assignment is in different steps	36: Ik stel een schoolopdracht minder snel uit als het afronden van de opdracht in meerdere stappen gebeurt	
39. I procrastinate an assignment less when one part of the assignment has to be finished first to continue with the next part of the assignment.	37: Ik stel opdrachten minder snel uit als een onderdeel van de opdracht af moet zijn om naar het volgende onderdeel te gaan.	
Attractiveness	Aantrekkelijkheid	
Interest	Interesse	
40. I procrastinate less if an assignment holds my interest (based on Ackermann & Gross, 2005)	38: Ik stel minder uit als ik een opdracht interessant vind (Based on Ackermann & Gross, 2005).	
41. If I feel really involved with an assignment I will finish it on time (based on Ackermann & Gross, 2005)	39: Als ik mij betrokken voel tijdens een opdracht, dan maak ik deze op tijd af (Ackermann & Gross, 2005).	
Skill variety	Benodigde vaardigheden	
42. I procrastinate less if I have to use different skills to complete an assignment (based on Ackermann & Gross, 2005)	40: Ik stel minder uit als ik verschillende vaardigheden moet gebruiken om een opdracht te voltooien (Based on Ackermann & Gross, 2005).	
43. When an assignment requires mastering or practicing a new skill, I postpone it less.	41: Als ik voor een opdracht een nieuwe vaardigheid moet leren, dan stel ik deze opdracht minder snel uit.	
Challenging	Uitdagingen	
44. I start working on an assignment early when I find it challenging	42: Ik begin eerder met een schoolopdracht als ik deze uitdagend vind.	
45. If an assignment is too easy and not challenging, I find it boring and I delay it more than challenging assignments.	43: Als een opdracht te makkelijk is en mij niet uitdaagt, dan stel ik de opdracht sneller uit dan wanneer een opdracht mij wel uitdaagt.	
Aversiveness	Afkeer	
46. When I find out an assignment is unpleasant (for example, boring, not enjoyable, annoying etc.) to me after I started it, I delay it or stop working on it.	43: Als ik afkeer heb tegenover een opdracht (bijvoorbeeld, saai, niet leuk, vervelend etc.) dan stel ik de opdracht uit.	Aangepast op criterium B
47. I postpone starting assignments I don't like to do (Tuckman, 1991)	44: Ik stel opdrachten uit als ik deze niet leuk vind om te doen.	

Course design	Vormgeving van het vak	
Types of classes	Soorten lessen	
48. When I have to practice skills in class, it helps me to procrastinate less on the other tasks related to that class.	45: Wanneer ik opdrachten tijdens de les moet oefenen, helpt dit mij om opdrachten voor dit vak minder uit te stellen.	Aangepast op Criterium B
49. I delay starting an assignment/studying for an exam when the course only has lectures.	46: Ik stel het maken van een opdracht/studeren voor een vak uit als hierover alleen hoorcolleges worden gegeven.	
50. I procrastinate working on an assignment/studying for an exam less if the course has working classes	47: Ik stel het maken van een opdracht/studeren voor een vak uit als hierover alleen werkcolleges worden gegeven.	
51. Diversity of types of classes in one course (for example skill training, lectures, working classes) helps me procrastinate less	48: Diversiteit in lessen over een vak (hoorcolleges, werkcolleges,) helpen mij om minder uit te stellen.	
52. When there is content online that I have to prepare for a class, I often don't prepare it or start working on it last minute before the class.	49: Wanneer er online lesmateriaal is om mij voor te bereiden op een les, bereid ik dit vaak op het laatste moment voor.	
Types of tasks	Soorten taken	
53. I often delay studying for an exam	50: Ik stel het studeren voor een tentamen vaak uit.	
54. I often delay writing assignments	51: Ik stel het maken van verslagen vaak uit.	
55. I often delay preparing a presentation	52: Ik stel het voorbereiden van een presentatie vaak uit.	
Teaching factors	Didactische factoren	
Motivation	Motivatie	
Rewards	Beloningen	
56. I procrastinate less when my lecturer gives encourages my progress and provides positive feedback	53: Ik stel minder uit als de docent mij tijdens de lessen motiveert en voorziet van positieve feedback.	
57. I procrastinate less when expect to receive to get feedback from my lecturer	54: Ik stel minder uit als ik weet dat ik feedback op mijn opdrachten ga ontvangen	
58. I delay an assignment if a lecturer doesn't appreciate my work x	55: Ik maak mijn schoolopdrachten eerder af als ik weet dat hier een beloning tegenover staat.	Aangepast op criterium E
Expectations	X Wijziging conceptueel raamwerk	Aangepast op criterium A
59. I postpone less when my lecturer has high expectations of my work.	X	
60. I procrastinate less when lecturer is strict with deadlines	X	
61. I procrastinate more when my lecturer is more flexible (For instance, not strict with attendance, willing to negotiate grades or deadlines etc.)	X	
Relation between student and lecturer	Docent-student relatie	
62. I procrastinate more because I feel uncomfortable to approach the lecturer for additional information for assignment completion (based on Solomon & Rothblum, 1984)	56: Ik stel mijn schoolopdrachten minder snel uit als ik goed met de docent overweg kan.	Aangepast op criterium E en op criterium D
63. If I get support from my lecturer it's more likely I will finish my academic work early	57: Ik stel mijn schoolwerk minder snel uit als ik weet dat ik de docent kan vragen om hulp.	
64. I procrastinate less on assignments in the courses where I have a lecturer I admire.	58: Ik stel mijn schoolwerk minder snel uit als ik bij de docent terecht kan voor aanvullende informatie om een opdracht af te ronden.	
65. x	59: Ik stel mijn schoolwerk minder snel uit als de docent hoge verwachtingen heeft van mijn werk.	Aangepast op criterium A
Teaching skills	Didactische organisatie	Aangepast op criterium A
Clarity of instruction	Duidelijke instructies	
66. When the lecturer provides an overview of the course and assignment very well, it helps me to procrastinate less	60: Wanneer de docent een duidelijk overzicht geeft van het vak en de opdracht, dan helpt mij dit om minder uit te stellen.	

Course design	Vormgeving van het vak	
Types of classes	Soorten lessen	
48. When I have to practice skills in class, it helps me to procrastinate less on the other tasks related to that class.	45: Wanneer ik opdrachten tijdens de les moet oefenen, helpt dit mij om opdrachten voor dit vak minder uit te stellen.	Aangepast op Criterium B
49. I delay starting an assignment/studying for an exam when the course only has lectures.	46: Ik stel het maken van een opdracht/studeren voor een vak uit als hierover alleen hoorcolleges worden gegeven.	
50. I procrastinate working on an assignment/studying for an exam less if the course has working classes	47: Ik stel het maken van een opdracht/studeren voor een vak uit als hierover alleen werkcolleges worden gegeven.	
51. Diversity of types of classes in one course (for example skill training, lectures, working classes) helps me procrastinate less	48: Diversiteit in lessen over een vak (hoorcolleges, werkcolleges,) helpen mij om minder uit te stellen.	
52. When there is content online that I have to prepare for a class, I often don't prepare it or start working on it last minute before the class.	49: Wanneer er online lesmateriaal is om mij voor te bereiden op een les, bereid ik dit vaak op het laatste moment voor.	
Types of tasks	Soorten taken	
53. I often delay studying for an exam	50: Ik stel het studeren voor een tentamen vaak uit.	
54. I often delay writing assignments	51: Ik stel het maken van verslagen vaak uit.	
55. I often delay preparing a presentation	52: Ik stel het voorbereiden van een presentatie vaak uit.	
Teaching factors	Didactische factoren	
Motivation	Motivatie	
Rewards	Beloningen	
56. I procrastinate less when my lecturer gives encourages my progress and provides positive feedback	53: Ik stel minder uit als de docent mij tijdens de lessen motiveert en voorziet van positieve feedback.	
57. I procrastinate less when expect to receive to get feedback from my lecturer	54: Ik stel minder uit als ik weet dat ik feedback op mijn opdrachten ga ontvangen	
58. I delay an assignment if a lecturer doesn't appreciate my work x	55: Ik maak mijn schoolopdrachten eerder af als ik weet dat hier een beloning tegenover staat.	Aangepast op criterium E
Expectations	X Wijziging conceptueel raamwerk	Aangepast op criterium A
59. I postpone less when my lecturer has high expectations of my work.	X	
60. I procrastinate less when lecturer is strict with deadlines	X	
61. I procrastinate more when my lecturer is more flexible (For instance, not strict with attendance, willing to negotiate grades or deadlines etc.)	X	
Relation between student and lecturer	Docent-student relatie	
62. I procrastinate more because I feel uncomfortable to approach the lecturer for additional information for assignment completion (based on Solomon & Rothblum, 1984)	56: Ik stel mijn schoolopdrachten minder snel uit als ik goed met de docent overweg kan.	Aangepast op criterium E en op criterium D
63. If I get support from my lecturer it's more likely I will finish my academic work early	57: Ik stel mijn schoolwerk minder snel uit als ik weet dat ik de docent kan vragen om hulp.	
64. I procrastinate less on assignments in the courses where I have a lecturer I admire.	58: Ik stel mijn schoolwerk minder snel uit als ik bij de docent terecht kan voor aanvullende informatie om een opdracht af te ronden.	
65. x	59: Ik stel mijn schoolwerk minder snel uit als de docent hoge verwachtingen heeft van mijn werk.	Aangepast op criterium A
Teaching skills	Didactische organisatie	Aangepast op criterium A
Clarity of instruction	Duidelijke instructies	
66. When the lecturer provides an overview of the course and assignment very well, it helps me to procrastinate less	60: Wanneer de docent een duidelijk overzicht geeft van het vak en de opdracht, dan helpt mij dit om minder uit te stellen.	

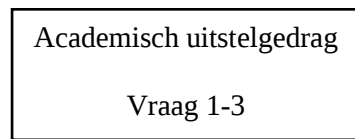
67. When a lecturer doesn't give clear instructions for an assignment, I find it hard to start the assignment	61: Als de docent duidelijke instructies kan geven over een schoolopdracht, dan helpt dit mij om te beginnen aan de opdracht.	Aangepast op criterium E
68. If I know exactly what the lecturer wants for an assignment, I will do it on time (based on Ackermann & Gross, 2005)	62: Als ik precies weet wat de docent verwacht van een opdracht, dan maak ik de opdracht op tijd af (Ackermann & Gross, 2005).	
Organized	Structuur in de les	
69. When the lecturer well structured , it helps me organize and plan my own academic work	63: Wanneer een docent georganiseerd te werk gaat, helpt dit mij om eigen schoolwerk te organiseren en te plannen.	
70. I procrastinate more, when a lecturer is disorganized.	64: Wanneer een docent georganiseerd te werk gaat, helpt dit mij om mijn eigen uitstelgedrag te verminderen.	Aangepast op criterium E
71. x	Striktheid docent	
72. x	65: Ik stel mijn schoolopdrachten minder snel uit als de docent strikte deadlines geeft.	
73. x	67: Ik stel mijn schoolwerk meer uit als mijn docent flexibel is (aanwezigheid tijdens lessen en, onderhandelen over cijfers of deadlines).	Aangepast op criterium A
Digital factors	Digitale factoren	
Digital distractions	Digitale afleidingen	
Digital devices	X	
74. While I'm working on my academic work, I often get distracted by my smartphone. x	68: Tijdens lessen (hoorcolleges, werkcolleges) raak ik vaak afgeleid door het gebruik van sociale media op mijn telefoon.	
75. When I'm working on my laptop on academic work, I often get distracted by non- university related activities on my laptop, like surfing the internet or video games x	69: Ik stel mijn schoolwerk uit, omdat ik afgeleid raak door sociale media.	Aangepast op criterium C
76. When I don't have my phone with me while working on academic work, I procrastinate less x	70: Ik stel mijn schoolwerk uit, omdat ik afgeleid raak door het spelen van spelletjes/het bekijken van video's.	Aangepast op criterium C
77. When I get a notification on my phone while working on academic work, it distracts me from my academic work x	Blackboard	Aangepast op criterium A
Social media (for example: Facebook, Instagram, Twitter, Whatsapp, Snapchat, LinkedIn, Telegram, V Kontakte etc.)	Contact Docent	Aangepast op criterium A
78. I often check social media while working on an academic assignment.	71: Het schriftelijk contact met mijn docent via Blackboard helpt mij om minder uit te stellen.	
79. I put off my academic work because I get distracted by social media.	72: Face-to-face contact met mijn docent helpt mij om mijn schoolopdrachten minder uit te stellen.	
80.	73: Een optie om feedback van mijn docent te krijgen voor ingeleverde opdrachten op Blackboard helpt mij om uitstelgedrag te verminderen.	
Online video streaming (Netflix, Youtube)	Lesmateriaal	
81. I often watch videos (series, films or videos) while I'm supposed to be working on academic work	74: Ik loop vertraging op bij het leren van het wekelijkse lesmateriaal via Blackboard, in vergelijking met traditioneel onderwijs.	Aangepast op criterium A
82. Even if I know that deadlines come closer, I still watch videos (series, films or videos) to avoid academic work.	75: Ik loop vertraging op bij het deelnemen aan activiteiten en taken en opdrachten via Blackboard In vergelijking met traditioneel onderwijs	
83. x	76: Als het lesmateriaal op Blackboard duidelijk weergegeven en vindbaar is, dan stel ik minder snel mijn schoolopdrachten uit.	
84. x	77: De beschikbaarheid van het lesmateriaal op Blackboard helpen mij om mijn schooltaken minder uit te stellen.	
Digital educational tools	X	Aangepast op criterium A
Forum (A forum is a tool that can be used in an E-learning environment. In a forum, lecturers can organize online discussions	Forum	

between students where they can communicate and ask their questions).		
85. A forum in Blackboard/Moodle would be helpful to reduce procrastination	78: Als het actief gebruik maken van een discussie/feedback forum werkt, dan helpt dit mij om minder uit te stellen.	Aangepast op criterium A
x	79: Een optie om feedback van andere studenten te krijgen op ingeleverde opdrachten op Blackboard helpt mij om uitstelgedrag te verminderen	Aangepast op criterium A
Deadlines	Deadlines	
86. Deadlines for submitting an assignment in Blackboard/Moodle help me procrastinate less.	X	
87. If deadlines are clearly displayed in the E-learning environment, it helps me procrastinate less.	80: Als deadlines overzichtelijk staan weergegeven in Blackboard, dan helpt dit mij om minder uit te stellen.	Aangepast op Criterium B
Feedback		
88. An option to get feedback from a lecturer on completed assignments in Blackboard/Moodle would be helpful to reduce procrastination	Verplaatst naar de categorie contact docent: Lees vraag 73	Aangepast op criterium A
89. An option to get feedback from another student on completed assignment in Blackboard/Moodle would be helpful to reduce procrastination	Verplaatst naar de categorie forum: Lees vraag 79	Aangepast op criterium A
Progress bar	Gebruiksvriendelijkheid	Aangepast op criterium A
90. Looking at a progress bar that shows my results/progress in Bison, helps me procrastinate less.	81: Als ik tevreden ben met de gebruiksvriendelijk van Blackboard, dan zorgt dit ervoor dat ik mijn schoolopdrachten minder uitstel.	
91.	82: Ben je tevreden met de gebruiksvriendelijk van Blackboard en wat zou er volgens jou aan Blackboard veranderd kunnen worden om het gebruiksvriendelijker te maken?	

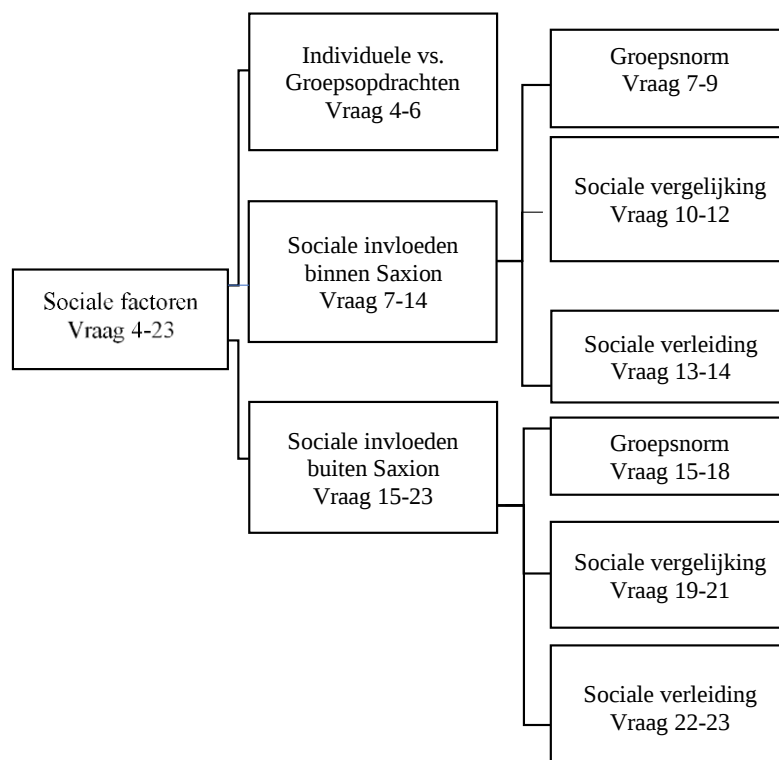
Figuur 10. Aangepaste vragenlijst a.d.h.v. criteria

Bijlage 2

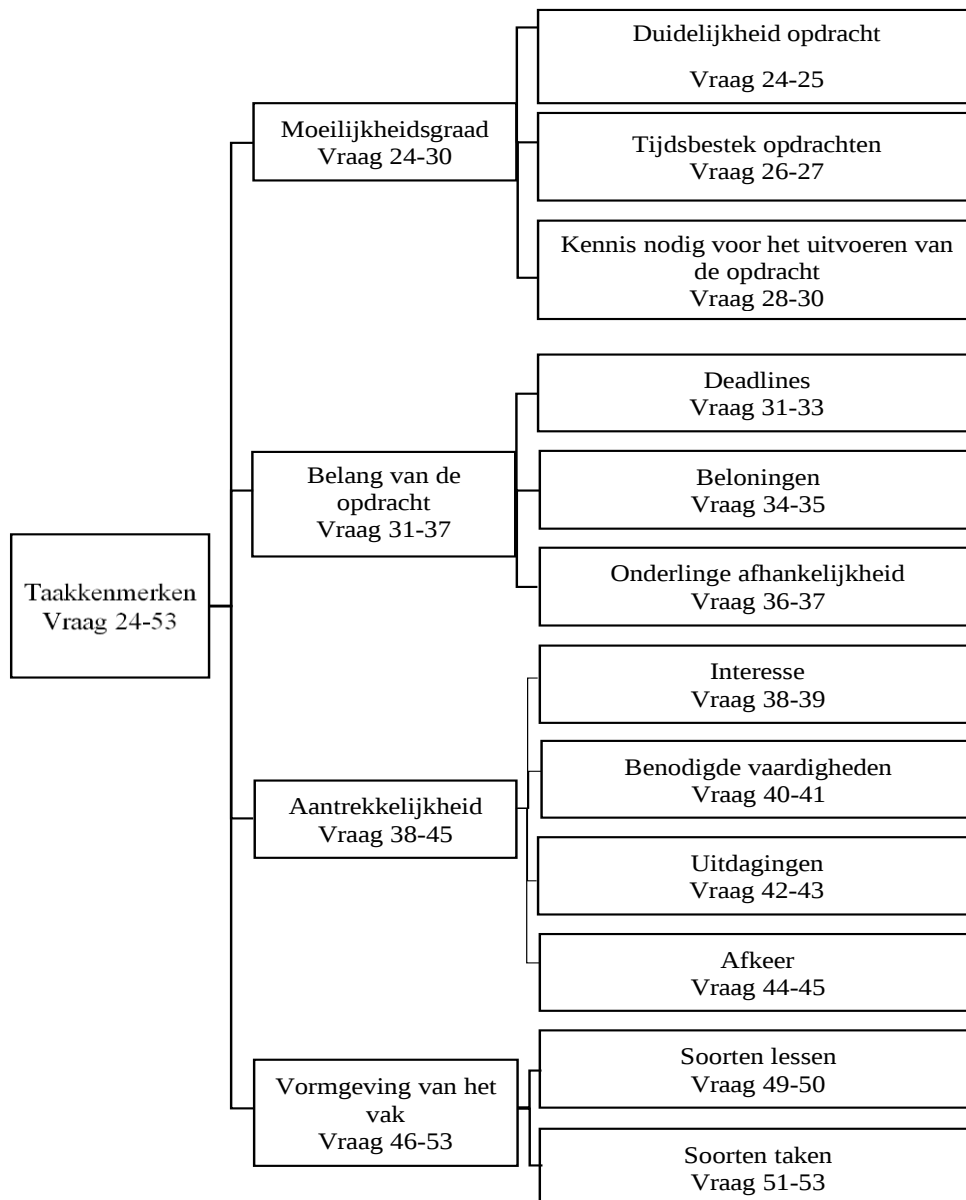
Vraagnummer per factor



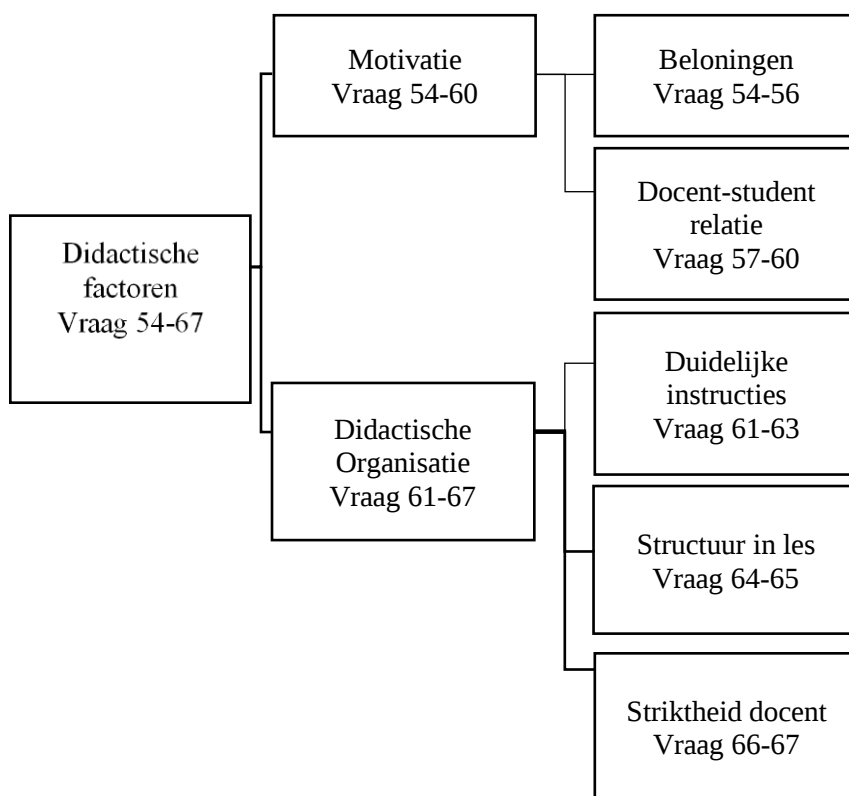
Figuur 11. Vraagnummer ‘academisch uitstelgedrag’



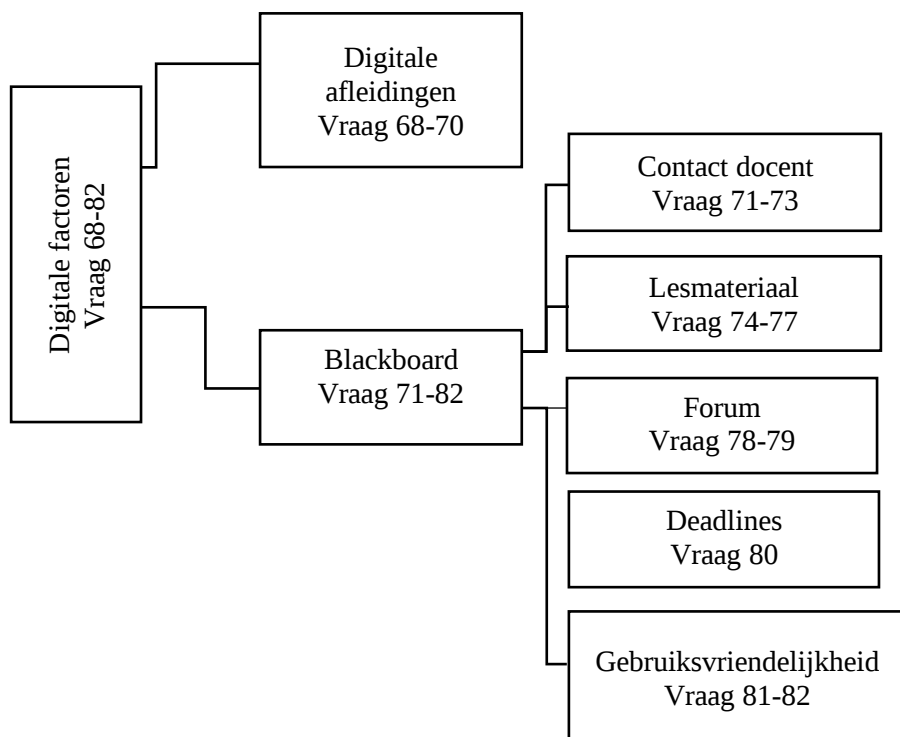
Figuur 12. Vraagnummer ‘sociale factoren’



Figuur 13. Vraagnummer ‘taakkenmerken’



Figuur 14. Vraagnummer 'didactische factoren'



Figuur 15. Vraagnummer 'digitale factoren'

Bijlage 3: De vragenlijst

Academisch uitstelgedrag

- 1: Ik stel mijn schoolopdrachten onnodig uit (Tuckman, 1991).
- 2: Ik heb tijd over na het maken van mijn schoolopdrachten.
- 3: Ik begin meestal te laat met mijn schoolopdrachten, waardoor ik het lastig vind om ze op tijd af te maken (Choi & Moran, 2009).

Sociale factoren

Individuele factoren vs. groepsfactoren

- 4: Ik stel minder uit wanneer ik aan een individuele opdracht werk
- 5: Ik stel minder uit wanneer andere mensen afhankelijk zijn van het werk dat ik moet maken tijdens groepsopdrachten.
- 6: Ik stel minder uit wanneer ik in groepsverband werk

Sociale invloeden binnen de hogeschool Saxion

- Groepsnorm

- 7: Wanneer ik achterloop met mijn schoolwerk, vind ik het geruststellend als medestudenten ook achterlopen met hun werk (Nordby et al., 2017)
- 8: Ik stel mijn schoolwerk uit als ik weet dat mijn medestudenten ook nog niet begonnen zijn aan hun schoolwerk (Solomon & Rothblum, 1984).
- 9: Wanneer de meeste van mijn klasgenoten op tijd beginnen te werken aan een schoolopdracht, dan doe ik dit ook (Ackermann & Gross, 2005).

- Sociale vergelijking

- 10: Ik ben jaloers op studenten die vroegtijdig beginnen met schoolwerk (Nordby et al., 2017)
- 11: Ik werk harder als ik weet dat ik achterloop op mijn medestudenten met schoolwerk (Nordby et al., 2017).
- 12: Ik probeer evenveel schoolwerk te doen als mijn medestudenten. (Nordby et al.,).

- Sociale verleiding

- 13: Wanneer ik aan het werk ben bij Saxion, word ik vaak afgeleid door activiteiten met mijn medestudenten (Nordby et al., 2017).
- 14: Wanneer ik met andere studenten aan het studeren ben, eindigt het vaak met andere activiteiten dan het studeren (Nordby et al., 2017).

Sociale invloeden buiten de hogeschool Saxion

- Groepsnorm

- 15: Wanneer mijn vrienden het belangrijk vinden als ik hard aan school werk, stel ik minder uit.
- 16: Wanneer mijn familie het belangrijk vind als ik hard aan mijn studie werk, stel ik minder uit.
- 17: Als mij vrienden verschillende taken uitstellen, dan stel ik sneller mijn schooltaken uit.
- 18: Ik stel minder uit als ik mij zorgen maak dat mensen mij negatief beoordelen als ik schoolwerk uitstel.

- Sociale vergelijking

- 19: Wanneer ik zie dat mijn vrienden goeie studieresultaten behalen, stel ik minder uit.
- 20: Ik stel mijn werk voor school meer uit als mijn familie en vrienden het niet erg vinden om schoolwerk uit te stellen.
- 21: Ik stel meer uit als een persoon die ik belangrijk vind ook uitstelgedrag vertoont.

- Sociale verleiding

- 22: Als ik moet kiezen tussen het maken van schoolwerk of het samen zijn met vrienden, dan kies ik er meestal voor om met vrienden te zijn (Nordby et al., 2017).
- 23: Ik stel schoolwerk uit als vrienden mij aansporen om andere activiteiten te doen. (Solomon & Rothblum, 1984).

Taakkenmerken

Moeilijkheidsgraad

- Duidelijkheid opdracht

24: Ik stel mijn schoolopdracht uit als de eisen van de opdracht niet duidelijk zijn (Based on Ackermann & Gross).

25: Als ik duidelijk voor ogen heb wat de bedoeling is van een opdracht, dan stel ik minder snel uit (Based on Ackermann & Gross.) .

- Tijdsbestek opdrachten

26: Ik stel meer uit als het afronden van een opdracht veel tijd in beslag neemt (Ackerman & Gross, 2005).

27: Als een opdracht veel van mijn vrije tijd in beslag neemt, dan stel ik de opdracht uit (Based on Ackermann & Gross, 2005)

- Kennis nodig voor het uitvoeren van een opdracht

28: Ik stel uit als ik niet genoeg weet om een opdracht te maken (Solomon & Rothblum, 1984).

29: Ik stel mijn schoolopdracht uit als ik niet over de juiste vaardigheden beschik om de opdracht te maken.

30: Ik heb de neiging om meer uit te stellen als ik weet dat een opdracht moeilijk gaat zijn. (Based on Ackermann & Gross, 2005).

Belang van de opdracht

- Deadlines

31: Ik stel schoolopdrachten uit als andere opdrachten een hogere prioriteit hebben.

32: Als het uitstellen van een opdracht tot na de deadline leidt tot negatieve gevolgen, dan stel ik de opdracht minder snel uit.

33: Als van te voren weet wat de deadline van een opdracht is, dan stel ik deze minder snel uit.

- Beloningen

34: Als een cijfer voor een opdracht zwaarder meetelt, dan stel ik de opdracht minder snel uit.

35: Ik stel minder uit als ik word beloond voor goed werk tijdens een opdracht (Ackermann & Gross, 2005)

- Onderlinge afhankelijkheid

36: Ik stel een schoolopdracht minder snel uit als het afronden van de opdracht in meerdere stappen gebeurt

37: Ik stel opdrachten minder snel uit als een onderdeel van de opdracht af moet zijn om naar het volgende onderdeel te gaan.

Aantrekkelijkheid

- Interesse

38: Ik stel minder uit als ik een opdracht interessant vind (Based on Ackermann & Gross, 2005).

39: Als ik mij betrokken voel tijdens een opdracht, dan maak ik deze op tijd af (Ackermann & Gross, 2005).

- Benodigde vaardigheden

40: Ik stel minder uit als ik verschillende vaardigheden moet gebruiken om een opdracht te voltooien (Based on Ackermann & Gross, 2005).

41: Als ik voor een opdracht een nieuwe vaardigheid moet leren, dan stel ik deze opdracht minder snel uit.

- Uitdagingen

42: Ik begin eerder met een schoolopdracht als ik deze uitdagend vind.

43: Als een opdracht te makkelijk is en mij niet uitdaagt, dan stel ik de opdracht sneller uit dan wanneer een opdracht mij wel uitdaagt.

- Afkeer

44: Als ik afkeer heb tegenover een opdracht (bijvoorbeeld, saai, niet leuk, vervelend etc.) dan stel ik de opdracht uit.

45: Ik stel opdrachten uit als ik deze niet leuk vind om te doen.

Vormgeving van het vak

- Soorten lessen

46: Wanneer ik opdrachten tijdens de les moet oefenen, helpt dit mij om opdrachten voor dit vak minder uit te stellen.

47: Ik stel het maken van een opdracht/studeren voor een vak uit als hierover alleen hoorcolleges worden gegeven.

48: Ik stel het maken van een opdracht/studeren voor een vak uit als hierover alleen werkcolleges worden gegeven.

49: Diversiteit in lessen over een vak (hoorcolleges, werkcolleges,) helpen mij om minder uit te stellen.

50: Wanneer er online lesmateriaal is om mij voor te bereiden op een les, bereid ik dit vaak op het laatste moment voor.

- Soorten taken

51: Ik stel het studeren voor een tentamen vaak uit.

52: Ik stel het maken van verslagen vaak uit.

53: Ik stel het voorbereiden van een presentatie vaak uit.

Didactische factoren

Motivatie

- Beloningen

54: Ik stel minder uit als de docent mij tijdens de lessen motiveert en voorziet van positieve feedback.

55: Ik stel minder uit als ik weet dat ik feedback op mijn opdrachten ga ontvangen

56: Ik maak mijn schoolopdrachten eerder af als ik weet dat hier een beloning tegenover staat.

- Docent-student relatie

57: Ik stel mijn schoolopdrachten minder snel uit als ik goed met de docent overweg kan.

58: Ik stel mijn schoolwerk minder snel uit als ik weet dat ik de docent kan vragen om hulp.

59: Ik stel mijn schoolwerk minder snel uit als ik bij de docent terecht kan voor aanvullende informatie om een opdracht af te ronden. Blijf bij vraag 64.

60: Ik stel mijn schoolwerk minder snel uit als de docent hoge verwachtingen heeft van mijn werk.

Didactische organisatie

- Duidelijke instructies

61: Wanneer de docent een duidelijk overzicht geeft van het vak en de opdracht, dan helpt mij dit om minder uit te stellen.

62: Als de docent duidelijke instructies kan geven over een schoolopdracht, dan helpt dit mij om te beginnen aan de opdracht.

63: Als ik precies weet wat de docent verwacht van een opdracht, dan maak ik de opdracht op tijd af (Ackermann & Gross, 2005).

- Structuur in de les

64: Wanneer een docent georganiseerd te werk gaat, helpt dit mij om eigen schoolwerk te organiseren en te plannen.

65: Wanneer een docent georganiseerd te werk gaat, helpt dit mij om mijn eigen uitstelgedrag te verminderen.

- Striktheid docent

66: Ik stel mijn schoolopdrachten minder snel uit als de docent strikte deadlines geeft.

67: Ik stel mijn schoolwerk meer uit als mijn docent flexibel is (aanwezigheid tijdens lessen en, onderhandelen over cijfers of deadlines).

Digitale factoren

Digitale afleidingen

68: Tijdens lessen (hoorcolleges, werkcolleges) raak ik vaak afgeleid door het gebruik van sociale media op mijn telefoon.

69: Ik stel mijn schoolwerk uit, omdat ik afgeleid raak door sociale media.

70: Ik stel mijn schoolwerk uit, omdat ik afgeleid raak door het spelen van spelletjes/het bekijken van video's.

Blackboard

- Contact Docent

71: Het schriftelijk contact met mijn docent via Blackboard helpt mij om minder uit te stellen.

72: Face-to-face contact met mijn docent helpt mij om mijn schoolopdrachten minder uit te stellen.

73: Een optie om feedback van mijn docent te krijgen voor ingeleverde opdrachten op Blackboard helpt mij om uitstelgedrag te verminderen.

- Lesmateriaal

74: Ik loop vertraging op bij het leren van het wekelijkse lesmateriaal via Blackboard, in vergelijking met traditioneel onderwijs.

75: Ik loop vertraging op bij het deelnemen aan activiteiten en taken en opdrachten via Blackboard In vergelijking met traditioneel onderwijs

76: Als het lesmateriaal op Blackboard duidelijk weergegeven en vindbaar is, dan stel ik minder snel mijn schoolopdrachten uit.

77: De beschikbaarheid van het lesmateriaal op Blackboard helpen mij om mijn schooltaken minder uit te stellen.

- Forum

78: Als het actief gebruik maken van een discussie/feedback forum werkt, dan helpt dit mij om minder uit te stellen.

79: Een optie om feedback van andere studenten te krijgen op ingeleverde opdrachten op Blackboard helpt mij om uitstelgedrag te verminderen

- Deadlines

80: Als deadlines overzichtelijk staan weergegeven in Blackboard, dan helpt dit mij om minder uit te stellen.

- Gebruiksvriendelijkheid

81: Als ik tevreden ben met de gebruiksvriendelijk van Blackboard, dan zorgt dit ervoor dat ik mijn schoolopdrachten minder uitstel.

82: Ben je tevreden met de gebruiksvriendelijk van Blackboard en wat zou er volgens jou aan Blackboard veranderd kunnen worden om het gebruiksvriendelijker te maken?

.....
.....

Bijlage 4: Uitkomsten Spearman rangcorrelatie

Tabel 3

Academisch uitstelgedrag

	1	2	3	4	5
1. Academisch uitstelgedrag	---				
2. Sociale factoren	-,133	---			
3. Taakkenmerken	,198	,601**	---		
4. Didactische factoren	-,382*	,538**	,374*	---	
5. Digitale factoren	,151	,360	,448**	,302	----

Tabel 4

Sociale factoren constructen

	0	1	2	3
0. Academisch uitstelgedrag	---			
1. Individuele vs. groepsopdrachten	,090	---		
2. Sociale invloeden binnen Saxion	-,317*	-,138	---	
3. Sociale invloeden buiten Saxion	-,154	-,072	,407**	---

Tabel 5

Correlatie variabelen sociale factoren

	1	2	3	4	5	6	7
1. Academisch uitstelgedrag	---						
2. Groepsnorm binnen Saxion	-,121	---					
3. Sociale vergelijking buiten Saxion	-,005	,453**	---				
4. Sociale verleiding buiten Saxion	-,070	,051	,315*	---			
5. Groepsnorm buiten Saxion	-,086	,287	,456**	,167	---		
6. Sociale vergelijking binnen Saxion	-,016	,308	,258	,003	,351*	---	
7. Sociale verleiding binnen Saxion	-,455	,084	,117	,285	,193	,095	---

Tabel 6

Correlatie constructen taakkenmerken

	1	2	3	4	5
1. Academisch uitstelgedrag	---				
2. Moeilijkheidsgraad	,099	---			
3. Belang van de opdracht	,038	,210	---		
4. Aantrekkelijkheid	,000	-,069	,060	---	
5. Vormgeving van het vak	,342*	,294	-,023	,032	---

Tabel 7
Correlatie variabelen taakkenmerken

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Academisch uitstelgedrag	---												
2. Duidelijkheid opdracht	-,040	---											
3. Tijdsbestek opdracht	,225	,010	---										
4. Kennis uitvoeren opdracht	-,013	,641**	,380*	---									
5. Deadlines	,028	,071	-,024	-,024	---								
6. Beloningen	,017	,159	,074	,025	,518**	---							
7. Onderlinge afhankelijkheid	-,041	,256	,233	,362*	,164	,254	---						
8. Interesse	-,268	,202	-,153	,103	,147	,090	,328*	---					
9. Benodigde vaardigheden	-,061	,239	-,470**	,033	-,111	,123	,052	,488**	---				
10. Uitdagingen	-,098	-,100	-,320*	-,154	-,050	,108	-,090	,386*	,556**	---			
11. Afkeer	,267	,304	,149	,260	,039	-,008	,154	,338*	,321*	,087	---		
12. Soorten lessen	,270	,351*	,199	,252	,191	,159	,048	,114	,083	-,076	,422**	---	
13. Soorten taken	,338	-,075	,232	,225	-,148	-,105	-,067	-,168	-,214	-,249	,341*	,401**	---

Tabel 8
Correlatie constructen didactische factoren

	1	2	3
1. Academisch uistelgedrag	---		
2. Didactische motivatie	,274	---	
3. Didactische organisatie	,378*	,348*	---

Tabel 9
Correlatie variabelen didactische factoren

	1	2	3	4	5	6
1. Academisch uistelgedrag	---					
2. Beloningen	-,147	---				
3. Docent student relatie	-,232	,280*	---			
4. Duidelijke instructies	-,341*	,354*	,202	---		
5. Structuur in les	-,250	,166	,367*	,692**	---	
6. Striktheid docent	-,206	,266	,044	,356*	,365*	---

Tabel 10*Correlatie constructen digitale factoren*

	1	2	3
1. Academisch uistelgedrag	---		
2. Digitale afleidingen	,243	---	
3. Blackboard	,101	,179	---

Tabel 11*Correlatie variabelen digitale factoren*

	1	2	3	4	5	6
1. Academisch uistelgedrag	---					
2. Forum	,163	---				
3. Deadlines	-,030	,053	---			
4. Lesmateriaal	,127	-,041	,538**	---		
5. Feedback	,044	,259	,223	-,011	---	
6. Gebruiksvriendelijkheid	,061	,017	,671**	,575**	,150	---

Bijlage 5: Open vraag over gebruiksvriendelijkheid Blackboard

In de onderstaande tabel zijn alle antwoorden per respondent weergegeven. De vraag luidt als volgt:
“Ben je tevreden met de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard en wat zou er volgens jou aan Blackboard veranderd kunnen worden om het gebruiksvriendelijker te maken?”

Tabel 12

Open vraag: antwoorden per respondent

Student 1	Alles zou van mij wat duidelijker mogen weergegeven worden, nu moet je heel veel doorklikken om bij specifieke informatie te komen
Student 2	BB is volgens mij gebruiksvriendelijk
Student 3	Blackboard is 1 grote chaos en zeer lastig om te gebruiken voor studenten. Helaas is hier niks aan te veranderen omdat BB een vast programma is wat Saxion niet kan aanpassen. BB subtieler maken, minder informatie en rustiger laten ogen
Student 4	Blackboard is niet gebruiksvriendelijk, het zou makkelijker zijn om een nieuw systeem/app te maken dan om blackboard te verbeteren. Daarbij gebruiken docenten blackboard ook niet consent op dezelfde manier waardoor het altijd een zoektocht is naar waar je de informatie kan vinden die je zoekt.
Student 5	Blackboard is onduidelijk. Voor verschillende vakken hebben we 100bestanden staan en wat waar staat en bij welke week is super onduidelijk. Ook lopen alle vakken langs elkaar heen en het is allemaal super verwarrend
Student 6	Blackboard zou wat overzichtelijker kunnen zijn, deadlines en opdrachten zouden duidelijker kunnen zijn. Uitleg van opdrachten zou ook duidelijker kunnen zijn.
Student 7	Dit ligt heel erg aan de module en de docent. Sommige modules zijn dusdanig anders vormgegeven dat het een totaal andere blackboardomgeving lijkt. Voor mij werkt een BB omgeving waarbij ik niet al te veel hoeft door/terug te klikken het beste.
Student 8	Een beetje, ik zou het fijn vinden als er een overzicht kwam te staan met deadlines.
Student 9	Een vast protocol op hoe docenten opdrachten presenteren. Dit verschilt vaak per vak en docent wat elke keer weer tijd kost om uit te zoeken.
Student 10	Er staat te veel informatie ongeorganiseerd onder de leskopjes
Student 11	Het is vooral veel linkjes klikken in de hoop op de juiste pagina te komen, het makkelijkst is per vak een extra kopje/link met daarin de opdracht omschrijving voor het vak
Student 12	Het is wel oke, alleen het zoeken naar bepaalde documenten is soms onhandig, omdat het op meerdere plekken kunnen staan en elke leraar gebruikt weer wat anders, het zou fijn zijn als er 1 map is met 'documenten'
Student 13	Het mag overzichtelijker. Het is soms lastig om de juiste informatie bij de juiste vakken te vinden. Een layout of zelfde indeling voor elk vak zou fijn zijn, zodat docenten en studenten hier beide beter mee om kunnen gaan.
Student 14	Het systeem is op zichzelf prima, maar het wordt per vak anders vormgegeven en dat maakt het lastig. Wanneer hier meer één lijn in getrokken wordt is het makkelijker om bijvoorbeeld de rubrics, deadlines en inleverlinken te vinden. Nu is het bij ieder vak weer net iets anders en soms enorm omslachtig en onduidelijk. Dat maakt het lastig om efficiënt te werk te gaan.

Student 15	Ik ben niet helemaal tevreden met de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard. Het zou een verbetering zijn wanneer alle informatie over een opdracht/toets/verslag op één plek te vinden zijn en de informatie gecontroleerd wordt op tegenstrijdigheden.
Student 16	Ik ben niet tevreden. Elke docent behandelt blackboard anders. Per module zijn er verschillende manieren hoe de blackboard pagina's zijn ingedeeld en het is nagenoeg onmogelijk iets terug te vinden. Wat er gedaan kan worden is een standaard format maken waardoor de docenten die daar zelf kunnen invullen.
Student 17	Ik ben tevreden
Student 18	Ik ben tevreden over de gebruiksvriendelijkheid van Blackboard
Student 19	Ik ben tevreden.
Student 20	Ik vind blackboard soms persoonlijk nog erg onoverzichtelijk. Vaak wanneer je een voorbeeldverslag wilt zoeken moet je bij de modulehandleiding, copyright content en soms ook nog bij alle weken kijken voordat je deze eindelijk vind. Ik vind dat best vervelend, want ik heb wel snel last van uitstelgedrag. Hierdoor word je niet altijd even erg gemotiveerd om aan het werk te gaan. Meer structuur en duidelijkheid ook van de leraren, zou echt een must voor mij zijn.
Student 21	Ik vind Blackboard vaak super onoverzichtelijk omdat er onder elk kopje opdrachten staan. Het zou beter zijn als ze alle informatie over de module gewoon in één document zetten.
Student 22	Ik vind het heel overzichtelijk en als je iets niet kunt vinden: gewoon overal op klikken. Dan kom je er vanzelf.
Student 23	Ik ben best tevreden met de gebruiksvriendelijkheid. Ik ben soms nog wel aan het zoeken naar de juiste mappen en bestanden. Verder denk ik dat het in deze tijd fijn is als persoonlijk contact (met docenten en medestudenten) goed mogelijk blijft via Blackboard om mij gemotiveerd te blijven
Student 24	Ik ben best tevreden met de gebruiksvriendelijkheid. Ik ben soms nog wel aan het zoeken naar de juiste mappen en bestanden. Verder denk ik dat het in deze tijd fijn is als persoonlijk contact (met docenten en medestudenten) goed mogelijk blijft via Blackboard om mij gemotiveerd te blijven
Student 25	Ja, maar bij sommige vakken mogen er wel duidelijkere uitleg staan en niet op verschillende kopjes weer andere deadlines of eisen
Student 26	Nee, het is onoverzichtelijk
Student 27	Nee, minder verschil in inrichting van blackboard tussen verschillende vakken
Student 28	Nee. Blackboard ziet er niet overzichtelijk uit. Ook zou het fijn zijn als je minder vaak hoeft te 'klikken' voor de opties
Student 29	Niet echt. Erg onoverzichtelijk, veel doorklikken voordat je komt waar je moet zijn. Ook erg veel dingen op mijn beeldscherm die me afleiden (die overbodig zijn, ik het gebruik het niet maar kan de indeling bv niet veranderen)
Student 30	Niet elke docent weet hoe blackboard werkt, waardoor het gebruik van blackboard per vak/docent verschilt. Verder is er niks mis met blackboard.
Student 31	Niet helemaal tevreden. Kan overzichtelijker. Bijvoorbeeld wanneer alle docenten bb op dezelfde manier gebruiken en indelen. Dan hoeft je minder te zoeken.
Student 32	Op dit moment is blackboard heel overzichtelijk en duidelijk. De opgenomen online lessen zijn alleen wat lastiger terug te vinden.

Student 33	Over het algemeen ben ik tevreden over het gebruik van Blackboard. Echter waren er een aantal vakken waarbij de informatie niet overzichtelijk op 1 plek stond. Hierdoor moet je iedere keer weer opnieuw zoeken waar je alles moet vinden. Zorg ervoor dat de informatie op 1 plek staat of dat je een overzicht hebt waar je welke informatie moet vinden. Bijvoorbeeld na de les in week
Student 34	overzichtelijker: Nu staan alle vakken van het eerste en tweede jaar kriskras door elkaar en de deadlines en de bedoeling van het vak is bij sommige vakken vaag en onduidelijk
Student 35	Sommige opdrachten zijn niet makkelijk terug te vinden. De vakken moeten nog overzichtelijker gemaakt worden.
Student 36	uitleg, opdrachten en documenten niet op meerdere plekken neerzetten (daardoor raak je het overzicht kwijt), een optie waar je voor een vak in één oogopslag kunt zien wat er per week op de planning staat waarna je door kunt klikken naar de week die je moet hebben (hierdoor hoeft je niet telkens alle mappen van elke week door te klikken om te weten waar je iets kunt vinden over een bepaald onderwerp)
Student 37	Zou nog wel meer interessante literatuur gedeeld zien worden, zowel filmpjes als artikelen. Docenten kunnen ook wel beter getraind worden in het maken van online lesmateriaal i.p.v. alleen maar saaie PowerPoints kunnen voorlezen.

Bijlage 6: Cronbachs Alfa van iedere factor

Tabel 13

Sociale factoren

Cronbachs alfa	<i>N</i>
,708	20

Tabel 14

Taakkenmerken

Cronbachs alfa	<i>N</i>
,763	30

Tabel 15

Didactische factoren

Cronbachs alfa	<i>N</i>
,714	14

Tabel 16

Digitale factoren

Cronbachs alfa	<i>N</i>
,776	14

Bijlage 7: Aanbevelingen motivatie aan TP-opleiding

Studenten kunnen tijdens het uitvoeren van een activiteit volledig opgaan in zijn of haar bezigheden tot het moment dat ze het gevoel van tijd, omgeving en alle andere dingen verliezen, behalve de activiteit zelf. Csikszentmihalyi (1975; 1990) gebruikt de term flow (mentale toestand) om deze optimale psychologische toestand te beschrijven. De mentale toestand omvat veel, zo niet alle van de volgende kenmerken: (a) het evenwicht tussen de vaardigheden van een individu en de waargenomen uitdagingen van een situatie, (b) de aanwezigheid van duidelijke doelen, (c) de aanwezigheid van eenduidige feedback, (d) concentratie op de taak die voorhanden is, (e) verlies van zelfbewustzijn en (f) een transformatie van tijd (Csikszentmihalyi, 1990; Jackson & Marsh, 1996). Veel onderzoekers hebben gesuggereerd dat personen die zeer gemotiveerd zijn, hoge gevallen van een optimale flow staat zouden ervaren (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989; Graef, Csikszentmihalyi, & McManama-Gianinno, 1983; Haworth & Hill, 1992). Deze onderzoeken dragen bij aan theorie en praktijk door de associatie van uitstelgedrag met motivatie en de flow-ervaring te benadrukken. Als er kan worden geïdentificeerd welke omstandigheden ervoor zorgen dat er meer uitstelgedrag wordt vertoont, dan kunnen deze omstandigheden worden gewijzigd. Dit is interessant voor onderwijzers van Saxion. Verschillende onderzoekers hebben ontdekt dat de balans tussen uitdagingen en vaardigheden plus de opname in de activiteit, inclusief duidelijk gedefinieerde doelen en onmiddellijke feedback helpen om in een flow-state te komen (Oliveira dos Santos, Silva & Gomes, 2017; Magyarodi, Nagy, Soltesz, Mozes & Olah, 2013).

Docenten van de TP-opleiding kunnen de volgende adviezen toepassen in het onderwijs om de flow-state van studenten te optimaliseren en hiermee de invloed van motivatie op het uitstelgedrag verminderen:

- Zorg dat er evenwicht is tussen de vaardigheden van de student en de uitdagingen van een opdracht.
- Stel duidelijke doelen voor en met studenten.
- Zorg dat er eenduidige feedback wordt gegeven tijdens de lessen.
- Zorg ervoor dat het er in de klaslokalen zo min mogelijk afleidingen zijn voor studenten. Denk aan ramen of deuren van het klaslokaal dicht doen als er een overlast van geluid te horen is en aan studenten die door elkaar heen praten.
- Gebruik humor tijdens de lessen, tijdens het lachen voel je je meer betrokken.
- Maak duidelijk aan studenten waarom je ze bepaalde dingen leert en hoe relevant het is voor hun leven.
- Geef studenten meer autonomie over het eigen leren. Dit wordt ondersteund door motiverende leertheorieën.
- Probeer een positieve relatie op te bouwen met studenten.

Bijlage 8: Plan van aanpak internationaal onderzoek

In hoofdstuk 5 zijn algemene aanbevelingen gedaan aan de hand van de onderzoeksresultaten. Onderstaande informatie is een aanvulling en verdieping hierop, specifiek gericht op internationaal onderzoek, de samenwerking met de TSU en de vergelijking met de vorige onderzoeken binnen de onderzoekslijn Procrastination.

Voor de onderzoekssamenwerking tussen Hogeschool Saxion en de TSU is het van belang dat dit onderzoek geëvalueerd en verbeterd wordt waar nodig om aan de wens van de opdrachtgever te voldoen. Hiermee kan de volgende vraag worden beantwoord: hoe kan er breder internationaal worden samengewerkt in vergelijkend onderzoek en hoe kan het onderzoeksinstrument verder worden doorontwikkeld?

Verschillen in de onderzoeksresultaten tussen vergelijkend onderzoek

Voor het doorontwikkelen van het onderzoeksinstrument is het belangrijk om te kijken naar de verschillen tussen vergelijkend onderzoek en van hieruit aanbevelingen te doen voor internationaal onderzoek. Zo zijn er in vergelijkend onderzoek met de TSU (Cristen & Piatkova, 2019; Piatkova & Vermeulen, 2019) bij de Russische studenten enkele opmerkelijke verschillen gevonden. Zo beschrijven Cristen en Piatkova (2019) dat individuele factoren een grote invloed op het uitstelgedrag van studenten hebben en dat dit vooral afhangt van of de student in de juiste stemming is. Zij schrijven ook dat de tijd die nodig is voor het maken van een opdracht een grote invloed hebben op het uitstelgedrag van de studenten. Tot slot schrijven zij dat groepswork studenten helpt om productiever te zijn. Piatkova en Vermeulen (2019) schrijven daarentegen dat, of een opdracht nu individueel is of in een groep, dit alleen invloed lijkt te hebben op de mannelijke studenten. Een ander verschil in de onderzoeksresultaten, is dat er uit dit onderzoek is gekomen dat sociale invloeden binnen de Hogeschool Saxion een hoge invloed hebben op het uitstelgedrag van TP-studenten.

Doorontwikkeling internationaal onderzoek

Hierboven zijn de verschillen in onderzoeksresultaten beschreven tussen vergelijkend onderzoek. Er kunnen meerdere oorzaken zijn voor het verschil in de onderzoeksresultaten. Zo is de vragenlijst van Piatkova en Vermeulen (2019) door studenten ingevuld in de tentamenperiode. Tijdens deze periode is het mogelijk dat studenten andere antwoorden geven, dan wanneer ze het minder druk hebben met schoolopdrachten. In het onderzoek van Cristen en Piatkova (2019) is er gebruik gemaakt van een enquête met open vragen. Dit kan ook voor verschillen in de onderzoeksresultaten hebben gezorgd. In zowel het onderzoek van Piatkova en Vermeulen (2019) als in dit onderzoek is de respondentengroep TP-studenten te klein om een uitspraak te doen over de gehele populatie TP-studenten. Doordat er geen uitspraken gedaan kunnen worden over de gehele populatie is het mogelijk dat er verschillende onderzoeksresultaten gevonden zijn in de vergelijkende onderzoeken zoals in de vorige paragraaf is beschreven. Om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van de invloed van omgevingsfactoren op het uitstelgedrag van de gehele populatie studenten, is het van belang dat er een grotere steekproef genomen wordt. Hier ligt een belangrijke rol voor de TP-professional. De TP-professional zal moeten kijken wat haalbaar is op het moment dat het onderzoek zich plaatsvindt. In de discussie is beschreven dat er in dit onderzoek 290 studenten zijn benaderd, wat een fractie is van de gehele populatie van 1171 studenten. Dit laat zien dat er ruimte is om een grotere steekproef te benaderen. Een andere manier om de respons op het onderzoek te vergroten is door het aantrekkelijker te maken voor studenten om deel te nemen aan het onderzoek, door bijvoorbeeld een stimulans toe te voegen aan de vragenlijst. Hierbij moet gedacht worden aan bijvoorbeeld een cadeaubon of praktische spullen zoals een agenda of een pen. De TP-professional kan bepalen welke stimulans het beste past bij de onderzoeksdoelgroep en de situatie.

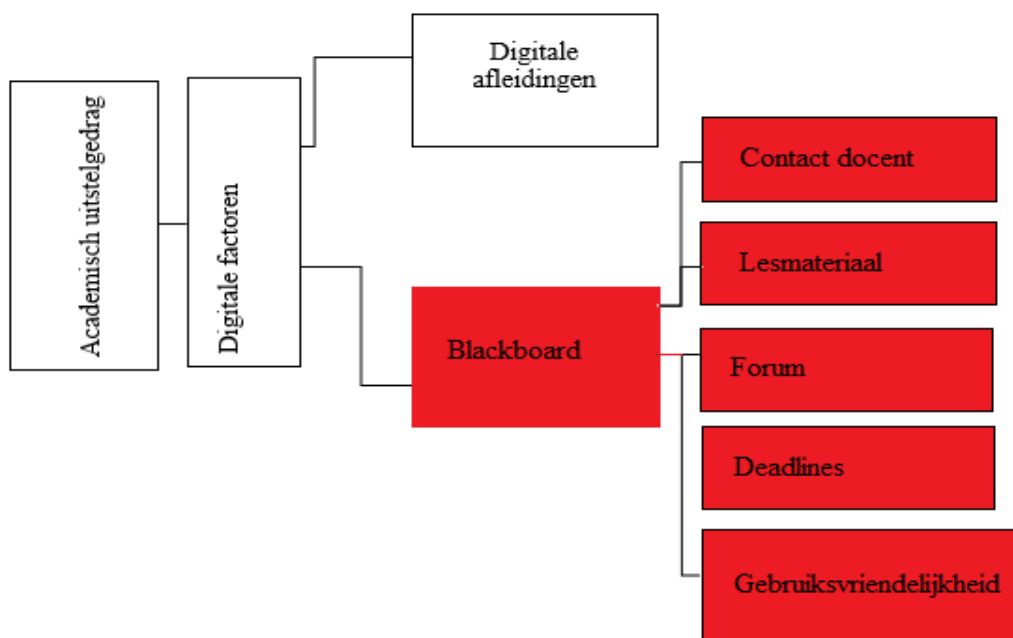
Tevens is het de rol van de TP-professional om bij het verloten van de prijs rekening te houden met de vertrouwelijkheid en de anonimiteit van de deelnemer.

Voor toekomstig onderzoek kan het interessant zijn om het onderzoek minder breed uit te voeren. Nu is er onderzoek gedaan naar de invloed van meerdere omgevingsfactoren op het uitstelgedrag van studenten. Het kan waardevol zijn om onderzoek te doen naar de invloed van één omgevingsfactor, bijvoorbeeld naar sociale factoren. Hiermee kan je mogelijk een beter inzicht krijgen van de invloed van deze factoren op het uitstelgedrag van studenten. Een voorbeeld hiervan is een onderzoek naar de digitale leeromgeving dat op dit moment wordt uitgevoerd door Kersbergen, een afstudeerder uit de onderzoekslijn Procrastination.

Op dit moment zijn er al meerdere internationale onderzoeken gedaan vanuit het samenwerkingsverband tussen de hogeschool Saxion en de TSU. Het is voor de samenwerking van belang dat onderzoekers van de Hogeschool Saxion en onderzoekers van de TSU goed contact met elkaar houden over de gang van zaken en eerdere onderzoeken vanuit de onderzoekslijn Procrastination doorlezen en bespreken. Tevens is goed dat er tijdens het uitvoeren van het onderzoek informatie met elkaar wordt uitgewisseld die het internationale onderzoek ten goede komen.

Doorontwikkeling conceptueel modellen

De conceptueel modellen moeten opnieuw worden aangepast om ingezet te kunnen worden voor internationaal onderzoek. Er zijn een aantal belangrijke punten waarop dit moet gebeuren. De belangrijkste ontwikkelingen moeten gedaan worden in het conceptueel model 'digitale factoren'. De factoren die opnieuw bekeken moeten worden voor toekomstig onderzoek zijn hieronder in figuur 16 in het rood weergegeven.



Figuur 16. Conceptueel model 'digitale factoren' en verbeterpunten.

De Nederlandse TP-studenten gebruiken Blackboard als online leeromgeving, terwijl de studenten van de TSU, Moodle gebruiken als online leeromgeving. Het conceptueel model moet worden toegespitst op de leeromgeving waar de respondenten van toekomstig onderzoek gebruik van maken. Het kan zijn

dat er constructen toegevoegd of verwijderd moeten worden als dit nodig is om betere onderzoeksresultaten te krijgen. Dit is de rol van de onderzoekers van de TSU en Saxion. Zo moeten ook de factoren die betrekking hebben op TP-studenten, worden aangepast voor internationaal onderzoek, zodat deze factoren betrekking hebben op TSU-studenten. Daarnaast is het belangrijk dat er gekeken wordt naar de culturele aspecten van de factoren en onderliggende constructen en of deze ook relevant zijn voor internationaal onderzoek.

Doorontwikkeling vragenlijst

Het is belangrijk voor toekomstig onderzoek om de vragenlijst zo kort mogelijk te houden om uitval van respondenten te voorkomen. Eerder is besproken dat het interessant is om onderzoek te doen naar één omgevingsfactor in plaats van meerdere, omdat dit meer inzicht kan geven in de mate van invloed wat deze factor heeft op het uitstelgedrag van studenten. Een voordeel hiervan is dat de vragenlijst op deze manier minder lang hoeft te zijn. De vragen die betrekking hebben op de overige drie omgevingsfactoren kunnen in afzonderlijke onderzoeken worden onderzocht. Doordat er veel vragen wegvallen in de vragenlijst heeft de onderzoeker ook de mogelijkheid om meer vragen toe te voegen die betrekking hebben op deze ene omgevingsfactor waar het onderzoek over gaat.

De vragenlijst uit dit onderzoek zal opnieuw moeten worden vertaald voor internationaal onderzoek. De vragenlijst uit het onderzoek van Piatkova en Vermeulen (2019) is voor dit onderzoek van Engels naar Nederlands vertaald. Hierbij is er gelet op het criterium vertaling. Het is belangrijk dat de vragenlijst opnieuw vertaald wordt, maar ditmaal van Nederlands naar Engels. Hierbij kunnen de vragen die al eerder vertaald zijn vrij eenvoudig worden terug veranderd. Echter is het van belang dat er bij nieuwe vragen ook goed wordt gelet op de vertaling en dat er niks veranderd aan de interpretatie van de vraag. Bij de vertaling van de nieuwe vragen uit deze vragenlijst moet ook rekening worden gehouden met de culturele aspecten van de betekenis van vragen. Deze kan anders zijn voor Russische studenten dan voor Nederlandse studenten. Daarnaast ligt er ook hier voor de onderzoekers van de TSU een belangrijke taak om de vragen die betrekking hebben op de online leeromgeving Blackboard aan te passen naar vragen die betrekking hebben op de leeromgeving Moodle.

Het kan erg vervelend zijn als je gegevens mist, omdat respondenten niet alle vragen hebben ingevuld. Bij Piatkova en Vermeulen (2019) deed dit probleem zich voor met de vraag over gender. Veel respondenten hadden de vraag niet beantwoord. Het is handig om bepaalde vragen voor toekomstig onderzoek vereist te maken, zodat studenten niet verder kunnen met de vragenlijst als er geen antwoord gegeven is op deze vereiste vragen. Dit is vooral handig om te hanteren bij vragen die naar de demografische gegevens van respondenten vragen, omdat je hier vaak mee wil toetsen. Naast demografische gegevens kan de onderzoeker bepalen welke vragen er nog meer vereist moeten worden gemaakt.

Piatkova en Vermeulen (2019) schrijven dat een open vraag over de voorgaande opleiding van respondenten voor teveel spreiding heeft gezorgd om hiermee statistische berekeningen uit te voeren. In dit onderzoek is dat het geval geweest met de vraag naar de leeftijd van de TP-student. Het is belangrijk dat er door de onderzoekers van Saxion en TSU goed wordt gekeken naar welke demografische gegevens er aan studenten worden gevraagd en of deze gegevens relevant zijn en hiermee getoetst kan worden.

Bijlage 9: Eigen werkverklaring

Ondergetekende(n): (Naam student/en)
Joshua van Weenum (408043)

verklaart/verklaren ondubbelzinnig dat:

- 1) dit werkstuk eigen werk is en derhalve geen inbreuk maakt op het auteursrecht van een ander.
- 2) alle gebruikte bronnen (waaronder internetpagina's) zijn voorzien van bronvermelding.
- 3) het verslag voor niet meer dan 5 % aan overgenomen passages uit 'werk van anderen' bevat.
- 4) dit verslag ook digitaal is ingeleverd via Blackboard (SafeAssign).

Plaats: *Deventer*

Datum: *28 maart '21*

Handtekening:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'JAW', written in a stylized, cursive manner.

N.B. Schending van bovengenoemde 'Eigen werk verklaring' wordt als fraude aangemerkt als bedoeld in Art. 19 OER.