

Welbevinden, motivatie en zelfregulatie van vo-leerlingen tijdens en na de coronapandemie

Resultaten Schoolscanvragenlijst NP Onderwijs in 2022 in vergelijking tot 2021

Femke Geijssel (TIAS)

Tessa Jenniskens, Annemarie van Langen (KBA Nijmegen)

November 2022



TIAS

SCHOOL FOR
BUSINESS AND SOCIETY



Projectnummer: 2021064

© 2022 KBA Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van KBA Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoudsopgave

| | | |
|-----|--|----|
| 1 | Inleiding en verantwoording | 1 |
| 1.1 | Aanleiding | 1 |
| 1.2 | Onderzoeksvragen | 1 |
| 1.3 | De NPO-Schoolscanvragenlijst | 2 |
| 1.4 | Periode waarin de metingen plaatsvonden | 4 |
| 1.5 | Respons en representativiteit steekproeven 2022 | 4 |
| 1.6 | Achtergrondkenmerken van de leerlingen | 6 |
| 1.7 | Leeswijzer | 9 |
| 2 | Theoretische en methodologische verantwoording | 11 |
| 2.1 | Inleiding | 11 |
| 2.2 | Relevantie van achtergrondgegevens | 11 |
| 2.3 | Relevantie van NPO-schoolscandata ten opzichte van andere studies | 12 |
| 2.4 | Methodologische verantwoording | 13 |
| 3 | Oordeel van leerlingen over hun dagelijks leven en het leren op school | 15 |
| 3.1 | Inleiding | 15 |
| 3.2 | Welbevinden | 15 |
| 3.3 | Thuisleren | 17 |
| 3.4 | Schoolse motivatie en studievaardigheden | 18 |
| 3.5 | Hulp van school | 19 |
| 3.6 | Didactische aanpak van vakdocenten | 20 |
| 3.7 | Behoeften in het leren: waar willen de leerlingen meer van? | 21 |
| 4 | Verschillen tussen 2021 en 2022 | 25 |
| 4.1 | Inleiding | 25 |
| 4.2 | Welbevinden | 25 |
| 4.3 | Thuisleren | 27 |
| 4.4 | Schoolse motivatie en studievaardigheden | 27 |
| 4.5 | Hulp van school | 29 |
| 4.6 | Didactische aanpak vakdocenten | 29 |
| 4.7 | Behoeften in leren | 30 |
| 5 | Het rapportcijfer voor het dagelijks leven | 33 |
| 5.1 | Inleiding | 33 |
| 5.2 | Verschillen in waardering van het dagelijks leven | 33 |
| 5.3 | Verschillen tussen leerlingen en ouders | 35 |
| 5.4 | Samenhang van het rapportcijfer met motivatie, welbevinden en andere schalen | 37 |
| 6 | De inzet van de middelen van NP Onderwijs | 39 |
| 6.1 | Inleiding | 39 |
| 6.2 | Interventietypen waaraan de meeste middelen van NP Onderwijs zijn besteed | 41 |
| 6.3 | De relatie tussen de Menukaart-interventietypen en de leerlingresultaten | 43 |

| | | |
|-------|--|----|
| 7 | Conclusies en nabeschuwing | 45 |
| 7.1 | Achtergrond onderzoek | 45 |
| 7.2 | Beantwoording van de onderzoeksvragen | 46 |
| 7.2.1 | Onderzoeksvraag 1: resultaten 2021 | 46 |
| 7.2.2 | Onderzoeksvraag 2: resultaten 2022 en vergelijking met 2021 | 46 |
| 7.2.3 | Onderzoeksvraag 3: samenhang met inzet van middelen NP Onderwijs | 48 |
| 7.3 | Nabeschuwing | 48 |
| 7.3.1 | Opvallende resultaten voor meisjes in breder perspectief | 48 |
| 7.3.2 | Schoolscanresultaten in het licht van leerachterstandenproblematiek en kansengelijkheid | 51 |
| 7.3.3 | Aandachtspunten bij de evaluatie van effectiviteit en werking van interventies | 52 |
| 7.4 | Vervolg | 54 |
| | Literatuur | 55 |
| | Bijlagen | 57 |
| | Bijlage 1 – Kenmerken en representativiteit van de steekproeven 2022 | 58 |
| | B1a. Scholen | 58 |
| | B1b. Leerlingen | 60 |
| | B1c. Ouders | 62 |
| | Bijlage 2 – Theoretische achtergrond NPO-Schoolscanvragenlijst voor leerlingen en ouders | 64 |
| | B2a. Positieve psychologie, positieve gezondheid en welbevinden | 64 |
| | B2b. Gelijke kansenproblematiek, thuis leren, ouderbetrokkenheid en differentiatie | 65 |
| | B2c. Zelfbeschikkingstheorie en intrinsieke motivatie | 66 |
| | B2d. Zelfregulatie, executieve vaardigheden en metacognitie | 69 |
| | B2e. Gebruikte referenties in Bijlage 2 | 70 |
| | Bijlage 3 – Methodologische verantwoording en schaalconstructie | 72 |
| | Bijlage 4 – Schaalscores ouders in 2021 en 2022 | 79 |

1 Inleiding en verantwoording

1.1 Aanleiding

Het ministerie van OCW voert vanaf schooljaar 2021/2022 het meerjarige Nationaal Programma Onderwijs (NP Onderwijs) uit. Dit programma is bedoeld om vertragingen ten gevolge van de coronapandemie in te halen en leerlingen te ondersteunen die het moeilijk hebben door de schoolsluitingen tijdens deze pandemie. Omdat het een zeer omvangrijk budget betreft, hecht OCW eraan dat dit doelgericht wordt ingezet. Om die reden heeft OCW aan alle scholen gevraagd om een zogenoemde 'schoolscan' uit te voeren om meer zicht te krijgen op de gevolgen van de coronacrisis voor het onderwijs en de leerlingen.

In dit kader is via digitaal platform eloo in de laatste maanden van schooljaar 2020/2021 de zogenoemde *NPO-Schoolscanvragenlijst*¹ ontwikkeld en uitgezet in een groot aantal vo-scholen, op hun eigen verzoek. Deze vragenlijst is geschikt om te worden ingevuld door leerlingen in het voortgezet onderwijs, maar ook door de ouders van deze leerlingen (die dan de vragen beantwoorden met hun kind in gedachten). Over de resultaten van deze zogenoemde nulmeting is afgelopen voorjaar een eerste rapport verschenen (Geijssel, Jenniskens en Van Langen, 2022a²). Precies een jaar later, in mei-juli 2022, is dezelfde vragenlijst nogmaals uitgezet op grotendeels dezelfde vo-scholen. Tevens is in 2022 meer informatie verzameld over de wijze waarop de deelnemende scholen de middelen van NP Onderwijs in schooljaar 2021/2022 hebben besteed aan interventietypen van de Menukaart van het NP Onderwijs. In dit rapport worden de resultaten van deze tweede meting gepresenteerd en vergeleken met die van de nulmeting, rekening houdend met deze inzet van middelen van NP Onderwijs.

Het onderhavige rapport bouwt dus voort op de eerdere rapportage. Om die reden zijn bepaalde onderdelen uit dat eerste rapport hierna opnieuw opgenomen, aangevuld met de nieuwe bevindingen. Om de herhaling te beperken, wordt ook geregeld verwezen naar het vorige rapport.

1.2 Onderzoeksvragen

De NPO-Schoolscanvragenlijst is in 2020/2021 ontwikkeld door Femke Geijssel³ in samenwerking met een werkgroep van schoolleiders, kwaliteitszorgmedewerkers, leerlingcoördinatoren, leraren en leerlingen van scholen die deel uitmaken van de Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs (OMO)⁴. Via eloo kwam de vragenlijst ook voor andere vo-scholen in den lande ter beschikking. Met de ontwikkeling van de NPO-Schoolscanvragenlijst bij OMO werd voortgebouwd op de vragenlijst over motivatie en leren in coronatijd die Femke Geijssel in mei 2020 ontwikkelde en waarover in opdracht van de VO-raad is gerapporteerd (Geijssel, Jenniskens & Van Langen, 2020). Net als bij dat onderzoek zijn bij de NPO-Schoolscanvragenlijst de resultaten primair bedoeld voor de

1 De naam van de vragenlijst bevat de afkorting NPO i.p.v. de voorkeursschrijfwijze NP Onderwijs. Omwille van de herkenbaarheid en het copyright wordt in dit rapport de originele naamgeving gehandhaafd.

2 <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/04/14/bijlage-6-rapport-stichting-ook-welbevinden-motatie-en-zelfregulatie>

3 Dr. Femke Geijssel is verbonden aan TIAS School voor Business and Society (Universiteit van Tilburg) en tevens voorzitter van de Academische Raad van Stichting OOK.

4 Creative Commons licentie: CC BY-NC-SA Femke Geijssel, stichting OOK, e-Loo i.s.m. OMO

scholen zelf, om hen inzicht te geven in hoe het met hun leerlingen gaat en om die informatie te kunnen verwerken ten behoeve van het schoolbeleid en de door het ministerie gevraagde Schoolscan. Ze zijn echter ook bruikbaar voor het uitvoeren van landelijk onderzoek. Uit een landelijke analyse van de gegevens kunnen schooloverstijgende onderwijskundige inzichten worden afgeleid; zowel over het leren van leerlingen als over de inrichting van onderwijsorganisaties waarin dit leren wordt gestimuleerd en geoptimaliseerd. Veerkrachtige scholen creëren tijdens een crisis de condities voor verbetering van onderwijs en scholen op de korte en langere termijn (Schelvis, Zwetsloot, Bos & Wiezer, 2014; Struyf et al., 2022). Het benutten van gegevens en datafeedback vormt daarbij de kern van een lerende organisatie (Kools & Stoll, 2016). Het biedt de mogelijkheid tot monitoring voor duurzaam vernieuwen (März et al., 2018).

Een onderzoeksconsortium bestaande uit Stichting OOK, KBA Nijmegen en eloo voert in opdracht van het ministerie van OCW onderzoek uit om de resultaten van de Schoolscanvragenlijst voor leerlingen en hun ouders in 2021 en 2022 te analyseren en interpreteren, en waar mogelijk ook te koppelen aan informatie over de wijze waarop de scholen vanaf schooljaar 2020/2021 de middelen van NP Onderwijs inzetten. De centrale onderzoeksvraag luidt: *Wat is het algemene beeld van het welbevinden en leren van leerlingen in het vo op grond van de uitkomsten van de NPO-Schoolscanvragenlijst en wat is de relatie tussen de uitkomsten van deze vragenlijst en de op school aangeboden interventies volgens de Menukaart van NP Onderwijs?*

Deze vraag is in meerdere deelvragen uiteen te leggen. De eerste daarvan heeft betrekking op de resultaten van de nulmeting. Deze vraag is in het vorige rapport beantwoord en luidt:

- a) *Hoe beoordelen leerlingen en ouders aan het einde van schooljaar 2020/2021 de thema's die met de (sub)schalen van de NPO-Schoolscanvragenlijst worden gemeten, kijkend naar de onderwijspositie van de leerlingen?*

In het onderhavige rapport worden de resultaten van de in 2022 nogmaals uitgezette Schoolscanvragenlijst gepresenteerd en vergeleken met de resultaten van de nulmeting in 2021. In verkennde zin is tevens nagegaan wat de relatie is tussen deze bevindingen en de inzet van de scholen. We beantwoorden in dit rapport grofweg deze deelvragen:

- b) *Hoe beoordelen leerlingen en ouders aan het einde van schooljaar 2021/2022 de thema's die met de (sub)schalen van de NPO-Schoolscanvragenlijst worden gemeten en welke verschillen doen zich voor in deze oordelen tussen 2021 en 2022, kijkend naar de achtergrond en onderwijspositie van de leerlingen?*
- c) *Welke samenhang is er met de inzet van de middelen van NP Onderwijs door de school in 2021/2022?*

1.3 De NPO-Schoolscanvragenlijst

De NPO-Schoolscanvragenlijst voor leerlingen en ouders is ontwikkeld om scholen te informeren over het leren van hun leerlingen in coronatijd. Zowel in 2021 als 2022 zijn in de lijst dezelfde vragen opgenomen over een breed scala van aspecten die een rol (kunnen) spelen bij leeroverdrachten en de verdere ontwikkeling van leerlingen. Deze aspecten corresponderen met de onderdelen B, C en D van de Menukaart van NP Onderwijs waar het ministerie van OCW in heeft voorzien om scholen te ondersteunen.

Menukaart NP Onderwijs:

- Onderdeel B: effectievere inzet van onderwijs om kennis en vaardigheden bij te spijkeren (zoals instructie, begeleiding, feedback);
- Onderdeel C: sociaal-emotionele en fysieke ontwikkeling van leerlingen (welbevinden, sociaal contact, gezondheid);
- Onderdeel D: ontwikkeling van executieve functies van leerlingen (metacognitie, zelfregulerend leren).

In de NPO-Schoolscanvragenlijst zijn hierover op drie manieren vragen gesteld:

- Zelf-inschatting (terugkijkend): hoe leerlingen het eigen welbevinden en eigen (leer-)gedrag over het afgelopen jaar inschatten;
- Inschatting van geboden hulp en didactische aanpak (terugkijkend): hoe leerlingen kijken naar hulp bij zelfstandigheid en studievaardigheden en de didactische aanpak van de docenten in het afgelopen jaar;
- Behoeftte bij het leren (vooruitkijkend): welke behoefte leerlingen zelf hebben in de wijze waarop zij leren in de navolgende periode.

Voor het bevragen van (zelf)inschattingen zijn stellingen geformuleerd en voorgelegd. De responderende leerlingen geven door een keuze uit een van de voorgegeven antwoorden aan in hoeverre de stellingen bij hen passen. De responderende ouders geven aan in hoeverre de stelling bij hun kind passen. Daarna zijn de leerbehoeften voor de komende periode als onderwerpen onder elkaar gezet (bijvoorbeeld: meer instructie) met bij elk onderwerp de vraag of leerlingen – volgens henzelf of volgens hun ouders – voor de komende periode behoefte hebben aan meer hiervan. Ook dit gaven de leerlingen en ouders aan met een keuze uit voorgegeven antwoorden. In aanvulling op het voorafgaande zijn ook enkele open vragen gesteld.

Voorafgaande aan deze inhoudelijke vragen/stellingen startte de Schoolscanvragenlijst in 2021 met enkele vragen over de onderwijspositie van de leerling: klas, leerjaar en onderwijsniveau. In 2022 is de vragenlijst opnieuw uitgezet met de enquête module van eloo. In de toepassing van deze module per school is een connectie gemaakt met het leerlingenadministratiesysteem van de school (Magister). De klas en het bijbehorende onderwijsniveau (of -niveaus in geval van heterogene klassen) volgden daaruit vanzelf. In 2021 zijn geen vragen gesteld over persoonsgegevens van de leerling zoals leeftijd, geslacht of gezinsachtergrond. Dat leek op dat moment niet nodig, omdat de resultaten van de vragenlijst in eerste instantie bedoeld waren voor de scholen (die zelf over deze informatie beschikken). In 2022 zijn wel enkele achtergrondvragen aan de vragenlijst toegevoegd. Concreet ging het om drie vragen waarmee informatie werd verzameld over het geslacht en de migratiestatus van de leerling, alsmede over het aantal beschikbare boeken thuis als indicatie van het opleidingsniveau van de ouders (zie ook Paragraaf 1.6).

Deze rapportage betreft alleen de antwoorden op de gesloten vragen uit de NPO-Schoolscanvragenlijst 2022, en de vergelijking van deze antwoorden met die uit 2021. We concentreren ons daarbij vooral op de leerlingen. In Bijlage 2 is de letterlijke formulering van de gesloten vragen te vinden, alsook informatie over de schalen die ermee zijn geconstrueerd (inclusief de betrouwbaarheid bij de metingen in 2022 en 2021). In Hoofdstuk 2 volgt een theoretische en methodologische verantwoording van deze schalen.

1.4 Periode waarin de metingen plaatsvonden

In 2021 is de NPO-Schoolscanvragenlijst in de periode tussen de mei- en zomervakantie voor het eerst uitgezet. Op dat moment was de coronapandemie nog niet voorbij, maar waren de scholen voor voortgezet onderwijs sinds maart 2021 wel weer open. Ook werden in de loop van april 2021 de coronamaatregelen versoepeld; zo werd de avondklok opgeheven en heropenden attractieparken hun deuren. Nederland verheugde zich op een nieuw schooljaar zonder scholen-sluiting. In deze periode was er veel aandacht voor de eventueel opgelopen cognitieve en sociale achterstanden van leerlingen en voor manieren om deze – met inzet van de aangekondigde mid-delen van NP Onderwijs– te herstellen. Daarbij groeide ook het besef dat de lockdowns mogelijk de reeds bestaande kansenongelijkheid voor bepaalde groepen leerlingen had versterkt en dat maatwerk nodig zou zijn. In aansluiting daarop publiceerde het Ministerie van OCW in mei 2021 de menukaart met bewezen interventies, nadat het eerder al het budget van NP Onderwijs had aangekondigd.

In 2022 is de NPO-Schoolscanvragenlijst voor de tweede keer uitgezet, opnieuw in de periode tussen de mei- en zomervakantie. Corona was gedurende het hele schooljaar 2021/2022 als dreiging op de achtergrond aanwezig. Een harde lockdown vanwege de zorgen om de omikron-variant leidde van 20 december 2021 tot en met 9 januari 2022 opnieuw tot een schoolgebouw-sluiting⁵. Verdere doorbraken en scholensluitingen bleven gelukkig achterwege. Op 1 mei 2022 werd het Meldpunt Schoolsluiting bij de Inspectie van het Onderwijs gesloten en in juni volgde het Sectorplan Covid-19 voor het funderend onderwijs dat erop gericht was de scholen bij moge-lijke verdere doorbraken van corona open te houden⁶. Daarbij was in deze periode merkbaar dat zorg over en (onderzoeks-)aandacht voor directe negatieve gevolgen van de coronapandemie voor leerlingen, bijvoorbeeld wat betreft hun schoolse vaardigheden, schoolbetrokkenheid en leermotivatie, begon plaats te maken voor zorgen over de doorwerking van corona op de gene-ratie leerlingen en jonge mensen (zie bijvoorbeeld Janse, 2022).

Naast het uitzetten van de Schoolscanvragenlijst is kort voor de zomervakantie van 2022 ook informatie opgevraagd bij alle deelnemende scholen over de inzet van middelen van NP Onder-wijs in schooljaar 2021/2022 (zie deelvraag c in Paragraaf 1.2). Omdat de scholen in genoemde periode al zwaar belast waren, is uiteindelijk besloten hen slechts één vraag te stellen. Deze ging over de drie Menukaart-interventietypen waaraan de school in schooljaar 2021/2022 de meeste middelen van NP Onderwijs heeft besteed (zie ook Hoofdstuk 6).

1.5 Respons en representativiteit steekproeven 2022

In deze paragraaf geven we een samenvattend overzicht van de steekproeven van scholen, leer-lingen en ouders die de NPO-Schoolscanvragenlijst in 2022 hebben ingevuld. Bijlage 1 geeft een uitgebreidere beschrijving aan de hand van tabellen.

5 <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/coronavirus-tijdlijn/december-2021-harde-lockdown-vanwege-zorgen-omikronvariant>

6 <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/06/15/sectorplan-covid-19-funderend-onderwijs>

In 2022 bestaat **de scholensteekproef** uit 84 scholen; twintig minder dan in 2021. Nagenoeg alle afvallers zijn scholen die niet vallen onder het bevoegd gezag van OMO⁷. Daardoor geldt voor de scholensteekproef van 2022 nog sterker dan in 2021 dat scholen uit Noord-Brabant extreem oververtegenwoordigd zijn in vergelijking tot de landelijke populatie van vo-scholen. Ook scholen voor bijzonder onderwijs en grote scholen (>800 leerlingen) zijn sterk oververtegenwoordigd. Wat betreft de breedte van het onderwijsaanbod en de stedelijkheid van de vestigingsgemeente wijken de verhoudingen in de steekproef weinig af van die in de landelijke scholenpopulatie. Met de data van de nulmeting is eerder nagegaan of de leerlingen van bijzondere scholen anders scoren op items en schalen uit de NPO-Schoolscanvragenlijst dan leerlingen van openbare scholen; dat bleek niet of nauwelijks het geval. Hetzelfde geldt voor de scores van leerlingen op scholen uit Noord-Brabant in vergelijking tot die van leerlingen op scholen uit de andere provincies.

De leerlingensteekproef van 2022 bestaat uit 30.847 leerlingen van de 84 scholen die aan beide metingen (2021 en 2022) hebben deelgenomen. Het gaat om bijna 22.000 minder leerlingen dan in de leerlingensteekproef van 2021 (toen afkomstig van 104 scholen). Dat verschil is te groot om uitsluitend te kunnen toeschrijven aan de geslonken scholensteekproef. Met andere woorden: op de vo-scholen die aan beide metingen deelnamen, hebben bij de tweede meting fors minder leerlingen de lijst ingevuld dan bij de eerste meting. In 2021 waren dat gemiddeld 506 leerlingen per school, in 2022 gemiddeld 367 leerlingen per school. Vermoedelijk zijn hiervoor meerdere verklaringen te vinden, zoals demografische ontwikkelingen (het aantal kinderen dat in Nederland wordt geboren neemt de laatste jaren af), vragenlijst-moeheid bij de leerlingen of de nieuwe manier waarop de scholen hun leerlingen hebben benaderd (via Magister) met het verzoek de lijst in te vullen. De leerlingensteekproef van 2022 bevat per definitie geen examenleerlingen; deze zijn net als in 2021 buiten de afname van de Schoolscanvragenlijst gehouden omdat ze al met examenverlof waren. Leerlingen uit alle andere leerjaren komen wel voor in de steekproef, ongeveer in dezelfde verhoudingen als in de landelijke populatie van vo-leerlingen exclusief eindexamenleerlingen. Zij bevinden zich in alle voorkomende schooltypen, variërend van praktijkonderwijs (pro) tot en met vwo en zowel in homogene als heterogene klassen. Deze informatie (schooltype en leerjaar) hebben ze overigens – anders dan in 2021 – niet zelf verstrekt, maar kon worden afgeleid uit hun klasnaam. In dit rapport zijn de leerlingen ingedeeld in vier groepen, verwijzend naar vier categorieën van onderwijspositie, op basis van leerjaar en schooltype in voorjaar 2022:

- Onderbouw vmbo: leerlingen in leerjaar 1 en 2 van vmbo of praktijkonderwijs;
- Onderbouw avo: leerlingen in leerjaar 1 en 2 van vmbo-t/havo tot en met vwo;
- Bovenbouw vmbo: leerlingen in leerjaar 3 van vmbo en leerjaar 3 en 4 van praktijkonderwijs;
- Bovenbouw avo: leerlingen in leerjaar 3 en 4 van havo en leerjaar 3 t/m 5 van vwo.

Tabel 1.1 laat zien hoe de leerlingensteekproef verdeeld is over deze categorieën. Wellicht ten overvloede wijzen we erop dat de (vrij kleine) groep ‘bovenbouw vmbo’ – gezien de uitsluiting van examenleerlingen – grotendeels leerlingen in 3-vmbo betreft, plus een kleine groep leerlingen in het vierde (voorlaatste) leerjaar van het praktijkonderwijs. De groep ‘bovenbouw avo’ bevat ook leerlingen in 3-havo en 3-vwo, die elders soms tot onderbouw worden gerekend.

⁷ Twee OMO-scholen hebben de NPO-Schoolscanvragenlijst wel in mei/juni 2021 maar niet in mei/juni 2022 uitgezet. Daarnaast zijn er scholen (voornamelijk buiten OMO) die wel in 2022 maar niet in 2021 deelnamen. Alle scholen die maar bij één meting waren betrokken (2021 of 2022) blijven in dit rapport buiten beschouwing.

Tabel 1.1 – Leerlingensteekproef 2022, naar onderwijspositie

| Onderwijspositie | Frequentie | Percentage |
|------------------|---------------|-------------|
| Onderbouw vmbo | 7.128 | 23% |
| Onderbouw avo | 9.827 | 32% |
| Bovenbouw vmbo | 4.031 | 13% |
| Bovenbouw avo | 9.861 | 32% |
| Totaal | 30.847 | 100% |

De oudersteekproef van 2022 bestaat uit 20.033 ouders. In Bijlage 1, deel c is te zien dat het gaat om ouders van leerlingen van 69 van de 84 scholen uit de scholensteekproef.

Tabel 1.2 – Oudersteekproef 2022 naar onderwijspositie kind; totaal

| Onderwijspositie kind | Frequentie | Percentage |
|-----------------------|---------------|-------------|
| Onderbouw vmbo | 4.308 | 22% |
| Onderbouw avo | 6.694 | 33% |
| Bovenbouw vmbo | 2.576 | 13% |
| Bovenbouw avo | 6.455 | 32% |
| Totaal | 20.033 | 100% |

Tabel 1.2 laat zien hoe de kinderen van de responderende ouders zijn verdeeld over de vier onderscheiden onderwijsposities. Deze verdeling komt redelijk goed overeen met die van de leerlingensteekproef. In dit rapport komen de resultaten van de ouders overigens maar beperkt aan de orde; met name in Hoofdstuk 5 en Bijlage 3.

1.6 Achtergrondkenmerken van de leerlingen

Zoals al vermeld werd in Paragraaf 1.3 zijn in de NPO-Schoolscanvragenlijst van 2022 voor het eerst ook enkele achtergrondvragen over de leerlingen en hun gezinsachtergrond gesteld. Daardoor weten we nu ook hoe de leerlingen in de steekproef zijn verdeeld over de variabelen geslacht, migratieachtergrond en cultureel kapitaal in het gezin.

Geslacht

Aan de leerlingen is de vraag gesteld 'Hoe omschrijf jij jezelf?'. Ze konden kiezen uit de antwoordmogelijkheden 'meisje', 'jongen' en 'anders'. Tabel 1.3 toont de verhoudingen naar geslacht binnen de vier onderscheiden categorieën van onderwijspositie en in de totale steekproef.

Tabel 1.3 – Leerlingensteekproef 2022, naar geslacht en onderwijspositie

| Onderwijspositie X Geslacht | Onderbouw vmbo | Onderbouw avo | Bovenbouw vmbo | Bovenbouw avo | Totaal (n) | Totaal (%) |
|--------------------------------|-------------------|------------------|-------------------|------------------|---------------|---------------|
| Meisje | 49% | 50% | 48% | 52% | 15.431 | 50% |
| Jongen | 49% | 48% | 50% | 46% | 14.712 | 48% |
| Anders | 2% | 2% | 2% | 2% | 704 | 2% |
| Totaal | 7.128 | 9.827 | 4.031 | 9.861 | 30.847 | 100 |

Zo'n 700 leerlingen (2%) in de steekproef omschrijven zichzelf als 'anders'. Buiten deze groep is de verhouding jongen/meisje ongeveer gelijk (net als in de landelijke populatie van vo-leerlingen, zie Tabel B1.9 in Bijlage 1). Wel valt op dat in de bovenbouw relatief meer meisjes in de avo-schooltypen zitten en relatief meer jongens in de vmbo-leerwegen. Dat komt overeen met het landelijke beeld.

In de volgende hoofdstukken van dit rapport zijn de leerlingen in de categorie 'anders' niet meegenomen in de tabellen met gemiddelde schaa scores en dergelijke. Daarvoor is de groep te klein, zeker als ook nog onderscheid wordt gemaakt naar onderwijspositie.

Migratieachtergrond

Ook hebben de leerlingen een vraag beantwoord over het geboorteland van hun vader en moeder. Daarbij konden ze kiezen uit de volgende vijf antwoordmogelijkheden:

1. Nederland
2. Een ander Europees land (Turkije niet meegerekend)
3. Noord-Amerika, Canada, Australië, Nieuw-Zeeland, Japan of Indonesië
4. Een ander niet- Europees land (inclusief Turkije)
5. Kan ik niet invullen

Op basis van de antwoorden zijn de leerlingen ingedeeld in twee categorieën die refereren aan hun migratieachtergrond. De eerste categorie betreft de leerlingen die geen migratieachtergrond hebben oftewel van wie beide ouders in Nederland geboren zijn (antwoord 1) plus de leerlingen met een westerse migratieachtergrond (antwoord 2 of 3). De tweede categorie betreft de leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond (antwoord 4). Indien de ene ouder in een niet-westers land is geboren (antwoord 4) en de andere ouder in Nederland of een westers land (antwoord 1, 2 of 3), is de leerling ingedeeld bij de categorie met een niet-westerse migratieachtergrond. Indien van één van de ouders het geboorteland onbekend is (antwoord 5) is de leerling ingedeeld op basis van het geboorteland van de andere ouder. Alleen als van beide ouders het geboorteland onbekend is, kon de leerling niet ingedeeld worden in een van de twee categorieën. Dat geldt voor ongeveer 850 leerlingen (3%; zie Tabel 1.4)

Tabel 1.4 – Leerlingensteekproef 2022, naar onderwijspositie en migratieachtergrond

| Onderwijspositie X Migratieachtergrond | Onderbouw vmbo | Onderbouw avo | Bovenbouw vmbo | Bovenbouw avo | Totaal (n) | Totaal (%) |
|---|-------------------|------------------|-------------------|------------------|---------------|---------------|
| Geen/westerse migratieachtergrond | 79% | 87% | 82% | 88% | 26.092 | 85% |
| Niet-westerse migratieachtergrond | 16% | 12% | 14% | 11% | 3.909 | 13% |
| Migratieachtergrond onbekend | 5% | 2% | 4% | 1% | 846 | 3% |
| Totaal | 7.128 | 9.827 | 4.031 | 9.861 | 30.847 | 100 |

Tabel 1.4 laat zien dat dertien procent van de leerlingen in de totale steekproef een niet-westerse migratieachtergrond heeft. Zoals blijkt uit Tabel B1.10 (Bijlage 1) is dat zes procent minder dan in de landelijke populatie van vo-leerlingen. In de vmbo-leerwegen, vooral in de onderbouw daarvan, zitten relatief wat meer leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond, in de avo-schooltypen juist wat minder.

In de volgende hoofdstukken van dit rapport zijn de leerlingen in de categorie ‘migratieachtergrond onbekend’ niet meegenomen in de tabellen met gemiddelde schaalscores en dergelijke, om dezelfde reden als hierboven is vermeld bij de geslachtscategorie ‘anders’.

Cultureel kapitaal in het gezin

De derde achtergrondvraag die aan de leerlingen is voorgelegd, luidt: “*Hoeveel boeken hebben jullie thuis ongeveer? Tel tijdschriften, kranten en schoolboeken niet mee.*” De leerlingen konden kiezen uit deze antwoordmogelijkheden:

1. Geen of weinig (0-10 boeken)
2. Een plank vol (11-25 boeken)
3. Een boekenkast vol (26-100 boeken)
4. Twee boekenkasten vol (101-200 boeken)
5. Drie of meer boekenkasten vol (meer dan 200 boeken)

Deze vraag is overgenomen uit de leerlingvragenlijsten van de internationale grootschalige onderzoeken van PIRLS, TIMSS en PISA. Daar wordt de vraag gezien als indicatie van het culturele kapitaal in het gezin, een variabele die op zijn beurt geldt als voorspeller van de sociaaleconomische status (SES) van het gezin. Het stellen van een meer rechtstreekse vraag hierover aan jongeren (bijvoorbeeld naar het opleidings- of beroepsniveau van hun ouders) wordt in genoemde onderzoeken vermeden omdat zij het antwoord lang niet altijd weten. Doordat er ook een vragenlijst is voor ouders (aan wie deze vragen wél kunnen worden gesteld) is vastgesteld dat er inderdaad sprake is van een significante correlatie tussen het aantal boeken thuis (de vraag in de leerlingvragenlijst) en het ouderlijk opleidingsniveau (de vraag in de oudervragenlijst): hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders, hoe meer boeken thuis. Ondanks het voorafgaande is er ook kritiek op de vraag naar het aantal boeken thuis, al is het maar omdat deze geen rekening houdt met de groeiende populariteit van e-boeken.

In dit rapport bezien we de vraag eveneens als indicatie van cultureel kapitaal in het gezin. Op basis van de antwoorden zijn de leerlingen ingedeeld in twee categorieën: ‘Weinig cultureel kapitaal’ (antwoord 1) en ‘Meer cultureel kapitaal’ (antwoord 2 tot en met 5).

Tabel 1.5 – Leerlingensteekproef 2022, naar onderwijspositie en cultureel kapitaal

| Onderwijspositie X Cultureel kapitaal | Onderbouw vmbo | Onderbouw avo | Bovenbouw vmbo | Bovenbouw avo | Totaal (n) | Totaal (%) |
|--|-------------------|------------------|-------------------|------------------|---------------|---------------|
| Weinig cultureel kapitaal | 31% | 15% | 36% | 14% | 6.472 | 21% |
| Meer cultureel kapitaal | 69% | 85% | 65% | 86% | 24.375 | 79% |
| Totaal | 7.128 | 9.827 | 4.031 | 9.861 | 30.847 | 100% |

Uit Tabel 1.5 blijkt dat 21 procent van de leerlingen in de totale steekproef weinig cultureel kapitaal in het gezin kent. In de vmbo-leerwegen zitten relatief meer leerlingen met weinig cultureel kapitaal (31 tot 35%), in de avo-schooltypen juist minder (circa 15%).

Tabel 1.6 – Leerlingensteekproef 2022, naar migratieachtergrond en cultureel kapitaal (rij-percentages)

| Cultureel kapitaal X Migratieachtergrond | Weinig cultureel kapitaal | Meer cultureel kapitaal | Totaal |
|--|---------------------------|-------------------------|---------------|
| Geen/westerse migratieachtergrond | 19% | 81% | 26.092 |
| Niet-westerse migratieachtergrond | 29% | 71% | 3.909 |
| Onbekende migratieachtergrond | 36% | 64% | 846 |
| Totaal | 6.472 | 24.375 | 30.847 |

In Tabel 1.6 zijn de variabelen cultureel kapitaal en migratieachtergrond met elkaar gekruist, om na te gaan in hoeverre het zinvol is beide kenmerken afzonderlijk te onderscheiden in de vervolganalyses. We zien dat het aandeel leerlingen met weinig cultureel kapitaal hoger is in de groep met een niet-westerse migratieachtergrond (29%) dan in de groep zonder migratieachtergrond of met een westerse migratieachtergrond (19%). Voor beide groepen geldt echter dat de overgrote meerderheid (70 tot 80%) meer cultureel kapitaal in het gezin heeft.

1.7 Leeswijzer

In deze rapportage presenteren we de resultaten van de tweede afname van de NPO-Schoolscan-vragenlijst in 2022 en vergelijken deze met die van de eerste afname (de nulmeting) in 2021. In Hoofdstuk 2 volgt eerst een theoretische en methodologische verantwoording van de vragenlijst, deels overeenkomend met de verantwoording in het rapport over de eerste meting (Geijsel, Jenniskens & Van Langen, 2022a). In Hoofdstuk 3 laten we zien hoe de leerlingen bij de meting in 2022 hebben gereageerd op de voorgelegde stellingen en schalen, daarbij rekening houdend met hun achtergrondkenmerken (geslacht, migratieachtergrond en cultureel kapitaal). In Hoofdstuk 4 vergelijken we de scores van de leerlingen op de stellingen en schalen in 2022 met die in 2021, daarbij rekening houdend met de onderwijspositie van de leerlingen. In Hoofdstuk 5 worden enkele extra analyses gepresenteerd over het rapportcijfer dat de leerlingen in 2022 aan hun dagelijks leven geven, onder meer met betrekking tot het verschil in rapportcijfer tussen leerlingen en ouders en de samenhang van dit cijfer met welbevinden, motivatie en de andere schalen. Hoofdstuk 6 gaat over de inzet van middelen van NP Onderwijs door de scholen in 2022. In dit hoofdstuk gaan we verkennend na in hoeverre er enige samenhang valt te ontdekken tussen deze besteding van middelen en de resultaten van de NPO-Schoolscanvragenlijst. In Hoofdstuk 7 trekken we tot slot een aantal algemene conclusies naar aanleiding van de bevindingen in deze rapportage en eindigen met een nabeschuiving.

2 Theoretische en methodologische verantwoording

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de theoretische verantwoording van de NPO-schoolscanvragenlijst, gevolgd door de methodologische toelichting bij de analyses die we in de navolgende hoofdstukken in dit rapport presenteren.

De gesloten vragen in de NPO Schoolscan-vragenlijst zijn op basis van een theoretische kader in te delen in een aantal schalen en sub-schalen. De volgende benaderingen en theorieën maken deel uit van het theoretisch kader:

- Positieve psychologie, positieve gezondheid en welbevinden;
- Kansongelijkheid en factoren die hierop van invloed zijn, o.a. verschillen in mogelijkheden voor thuisleren en ouderbetrokkenheid, belang van differentiatie;
- Zelfbeschikkingstheorie en intrinsieke motivatie;
- Zelfregulatie, executieve vaardigheden en metacognitie.

In de eerdere tussenrapportage over de eerste meting (Geijsel, Jenniskens & Van Langen, 2022a) hebben we deze vier benaderingen beschreven; in onderhavig rapport hebben we voor het gemak van de lezer deze beschrijving opnieuw opgenomen in Bijlage 2. De beschrijving per benadering in Bijlage 2 eindigt telkens met het benoemen van de schalen die vanuit deze benadering zijn ontwikkeld voor de schoolscanvragenlijst. Deze onderliggende theorieën en benaderingen worden in dit onderzoek niet getoetst, maar zijn de inspiratie geweest bij het formuleren van de vragen die we aan de leerlingen en hun ouders hebben gesteld. Tevens vormen deze theorieën het perspectief van waaruit we de antwoorden kunnen interpreteren.

De NPO-schoolscanmeting van 2022 omvat enkele extra achtergrondgegevens ten opzichte van de eerste meting in 2021, zoals beschreven is in Hoofdstuk 1. In Paragraaf 2.2 geven we enige informatie over de relevantie van deze achtergrondgegevens op basis van ander onderzoek in coronatijd. In Paragraaf 2.3 schetsen we vervolgens kort de relevantie van het NPO-schoolscanonderzoek ten opzichte van andere studies. Tot slot volgt in Paragraaf 2.4 de toelichting op de methode en analyses die onderliggend zijn aan de resultaten zoals deze in navolgende hoofdstukken worden gepresenteerd.

2.2 Relevantie van achtergrondgegevens

De NPO-Schoolscanvragenlijst is in 2021 en 2022 afgenomen, met als belangrijkste toevoeging dat in 2022 enkele achtergrondgegevens zijn bevroegd aan de leerlingen, c.q. aan de ouders over hun kind: geslacht, migratieachtergrond en cultureel kapitaal (zie Paragraaf 1.6). Deze gegevens maken het mogelijk om groepen leerlingen te onderscheiden en verschilcores te bestuderen. Idem kunnen we de meningen van groepen ouders over hun kinderen vergelijken.

Dit is van belang voor de vergelijkbaarheid met resultaten van ander onderzoek, met name op gebied van 1) gezondheid, welzijn en welbevinden enerzijds; en 2) leerachterstanden en kansongelijkheid anderzijds.

In dit kader is vooral de jaarlijkse peiling van gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland interessant (HBSC, 2021; Boer et al., 2022). Als het gaat om de algemene schoolwaardering, laat de HBSC-monitor zien dat 72 procent van de jongens en meisjes in het voortgezet onderwijs in 2021 positief waren over school, waarbij deze waardering gemiddeld wel sterk afneemt tussen het 12^e en 16^e levensjaar. In de peiling van 2021 wordt echter een zorgwekkende ontwikkeling signaleerd: stijging van problemen op gebied van welbevinden en mentale gezondheid, met name bij meisjes. Daarbij wordt onder leerlingen in het voortgezet onderwijs geconstateerd dat laag emotioneel welbevinden vaker voor komt bij vwo-leerlingen dan bij vmbo-basis-leerlingen. In het HBSC-onderzoek komt men tot de conclusie dat het aannemelijk is dat deze ontwikkeling samenhangt met een andere trend, namelijk toegenomen schooldruk en zorgen over het schoolse functioneren onder leerlingen. Druk door schoolwerk neemt toe naarmate het onderwijsniveau hoger is: avo-leerlingen ervaren meer druk dan vmbo-leerlingen. De stress komt van verschillende bronnen: te moeilijk of te veel schoolwerk, te weinig vrije tijd, te hoge verwachtingen van leraren en ouders en zorgen over de toekomst. Meisjes in het voortgezet onderwijs blijken anderhalf tot twee keer zo vaak stress door verschillende bronnen te ervaren dan jongens. De groep leerlingen die deze stress ervaart wordt groter naarmate ze ouder zijn (met uitzondering van stress door huiswerk). Migratieachtergrond en gezinswelvaart vormen geen aanvullende verklaring voor de ervaren stress door schooldruk. Wel blijken jongeren met een migratieachtergrond en geringe gezinswelvaart in het HBSC-onderzoek een lager emotioneel welbevinden te rapporteren. Deze jongeren blijken in het voortgezet onderwijs bovendien minder vaak tevreden te zijn met hun leven dan jongeren die geen migratieachtergrond hebben en jongeren met een goede gezinswelvaart.

Als het gaat om leerachterstanden en kansenongelijkheid laat onderzoek van Haelermans et al. (2022) zien dat er zorgen zijn over de toegenomen ongelijkheid tijdens de coronapandemie tussen leerlingen uit gezinnen met lager opgeleide ouders en gezinnen die met armoede kampen te opzichte van leerlingen uit cultureel en financieel rijke gezinssituaties. Deze laatste groep leerlingen heeft meer en eenvoudiger toegang tot extra (hulp)bronnen in de thuissituatie. Onderzoekers bepleiten compenserende ondersteuning voor leerlingen die deze toegang niet of minder hebben (Denessen, 2017) en voor het inzetten van interventies voor leerlingen die tijdens de coronapandemie ongelijkheidsverhogende leerachterstand of vertraging hebben opgelopen (Haelermans et al., 2022). Op basis van het onderzoek naar leermotivatie in de beginperiode van de coronapandemie (Geijssel, Jenniskens & Van Langen, 2020) hebben wij gepleit daarbij niet alleen te focussen op leerprestaties maar het te verbreden voor leerlingen die niet in staat blijken om thuis voldoende autonome motivatie te genereren voor hun leerwerk. Dit deden we destijds met de oproep tot ruimere openstelling van scholen voor deze leerlingen. Het onderliggende aandachtspunt is evenwel dat er in het onderwijs meer inzicht nodig is in de verbinding van welbevinden en leren om de autonome motivatie van leerlingen te monitoren en stimuleren. Dit is niet alleen van belang voor onderwijs en begeleiding op scholen, als ook in de samenwerking met ouders ter ondersteuning van de leermotivatie bij leerlingen (Diencke, Lusse & Denessen, 2020; Struyf, et al., in press).

2.3 Relevantie van NPO-schoolscandata ten opzichte van andere studies

De NPO-schoolscanvragenlijst is bovenal van de scholen zelf: deelnemende scholen leggen de vragenlijst voor in het kader van hun kwaliteitszorg en hebben zelf direct inzage in de resultaten van de eigen leerlingen, klassen, leerjaren, afdelingen en school. Dit ondersteunt

onderwijsprofessionals op scholen in het bieden van maatwerk bij de begeleiding van hun leerlingen, het betrekken van ouders bij het leren van hun kinderen, bij de signalering van problemen in en rondom het leren en bij interventiekeuzes. Het ondersteunt bovendien de schoolleiding in het NP Onderwijsbeleid en het gesprek daarover tussen en in de scholen.

Met dit onderzoek over de geanonimiseerde data van de NPO-Schoolscanvragenlijst rapporteren we schooloverstijgend over deze kwaliteitszorggegevens vanuit de scholen. We zien dit als een belangrijk pluspunt van dit onderzoek. Een ander pluspunt is dat de verschillende soorten gegevens bij elkaar in één bestand zijn opgenomen: positieve gezondheid, welbevinden, motivatie, metacognitie, studievaardigheden. Er is geen ander bestand van deze omvang beschikbaar waarin deze gegevens in relatie tot elkaar bestudeerd kunnen worden. Hierbij kan aanvullend worden opgemerkt dat er geen ander databestand is met metingen van zelfregulatie en metacognitie onder leerlingen (en ouders) in coronatijd. Een derde pluspunt is de parallelle bevraging van ouders. In geen van de eerder genoemde studies is bevraging van de ouders aan de orde; bij de afname van de NPO-Schoolscanvragenlijst is dat wel gebeurd. Door de herhaalde metingen biedt de Schoolscan bovendien de mogelijkheid om ontwikkelingen te volgen bij grote groepen leerlingen, hun ouders en hun scholen. In dit rapport tonen we de verschillen tussen de resultaten van de NPO-Schoolscanvragenlijst van 2022 en die van 2021.

2.4 Methodologische verantwoording

De NPO-Schoolscanvragenlijst voor leerlingen en ouders is ontwikkeld om scholen te informeren over het leren van hun leerlingen in coronatijd. Zowel in 2021 als 2022 zijn dezelfde vragen gesteld over een breed scala van aspecten die een rol (kunnen) spelen bij leervertragingen en de bredere ontwikkeling van leerlingen. Deze rapportage betreft alleen de antwoorden op de gesloten vragen uit de NPO-Schoolscanvragenlijst 2022, en de vergelijking van deze antwoorden met die uit 2021. We concentreren ons daarbij vooral op de leerlingen. In Bijlage 3 is de letterlijke formulering van de gesloten vragen te vinden, alsook informatie over de schalen die ermee zijn geconstrueerd (inclusief de betrouwbaarheid bij de metingen in 2022 en 2021).

De gesloten vragen van de NPO-Schoolscanvragenlijst bestaan (op één vraag na, over het rapportcijfer voor het dagelijks leven) uit stellingen. Aan de leerlingen is gevraagd bij elke stelling aan te geven in hoeverre deze bij hen past, variërend van 1 (niet) tot 4 (heel erg)⁸. Van alle leerlingen in de steekproef van 2022 is de respons op deze afzonderlijke items (stellingen) beschikbaar. De meeste items zijn tevens onderdeel van een (sub)schaal; de uitspraken horen bij elkaar omdat zij min of meer hetzelfde concept meten. Per schaal is voor elke respondent de schaalscore berekend, door de betreffende itemscores (exclusief missings) op te tellen en te delen door het totale aantal items van de schaal. Dat is achterwege gebleven als de betrouwbaarheidsanalyse uitwees dat er geen betrouwbare schaal uit de losse items kon worden gevormd. Zie Bijlage 3 en tevens het eerdere rapport voor een verdere toelichting op deze systematiek (Geijssel, Jenniskens & Van Langen, 2022a).

Op basis van de achtergrondgegevens uit Magister (klas, leerjaar en onderwijsniveau) en de additionele achtergrondvragen in de vragenlijst (geslacht, migratieachtergrond van de leerling,

8 Eventueel konden ze ook kiezen voor 'weet ik niet'; dit antwoord is later als 'missing' gedefinieerd.

beschikbare boeken thuis als indicatie van cultureel kapitaal in het gezin en afgeleide van het opleidingsniveau van de ouders) zijn groepen leerlingen onderscheiden (zie ook Paragraaf 1.4 tot en met 1.6).

De verschillen in gemiddelde schaal- of itemscores tussen de vergeleken groepen (naar achtergrondkenmerken, onderwijsposities of meetjaren) zijn in eerste instantie getoetst met behulp van een one-way-ANOVA, om na te gaan of er sprake is van significantie ($p < 0,001$). Echter, omdat er sprake is van zeer omvangrijke steekproeven wordt significantie al zeer snel bereikt; ook bij hele kleine verschillen in gemiddelden. Om deze reden is in tweede instantie bij elk significant verschil ook de Effect Size (Cohen's D) berekend. Met deze ES wordt vooral *de relevantie* van het betreffende verschil aangeduid. Voor de interpretatie van de omvang van de ES hanteren we de grenzen die Cohen (1988) adviseert en duiden die in de tabellen aan met symbolen (Tabel 2.1).

Tabel 2.1 – Interpretatie omvang ES en symboolgebruik

| Omvang ES | Interpretatie | Symbool in de tabel ¹ |
|-----------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| ES is kleiner dan 0.15 | Geen of verwaarloosbaar effect | # |
| ES ligt tussen 0.15 en 0.40 | Klein effect | * |
| ES ligt tussen 0.40 en 0.75 | Matig effect | ** |
| ES is groter dan 0.75 | Groot effect | *** |

¹ Als in de tabel geen symbool achter een item of schaal staat vermeld, is er geen sprake van een significant verschil

3 Oordeel van leerlingen over hun dagelijks leven en het leren op school

Samenvatting

Aan het einde van schooljaar 2021/2022 waarden meisjes hun dagelijks leven met een 7,1, jongens geven een 7,6. Meisjes voelen zich ook minder veilig (vooral op straat), hebben minder vertrouwen in de eigen toekomst en ook hun algehele gevoel van welzijn is lager dan bij jongens. Daarnaast ervaren meisjes meer leerijver en minder leervertrouwen dan jongens. Jongens zijn positiever over hun vakdocenten en hebben een sterkere behoefte aan meer instructie en meer autonomie dan meisjes.

Leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond zijn positiever over hun thuiswerkplek en negatiever over de hulp bij het thuisleren dan andere leerlingen. Daarnaast beoordelen ze hun schoolse motivatie en studievaardigheden relatief gunstig en ervaren ze sterkere leerbehoeften dan andere leerlingen.

Leerlingen met weinig cultureel kapitaal in het gezin vallen negatief op door minder zin om nieuwe dingen te leren en een ongunstiger oordeel over hun gezondheid. Ook over de hulp bij het thuisleren zijn ze minder positief dan andere leerlingen, net als over de meeste aspecten van hun schoolse motivatie en studievaardigheden.

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van de afname in 2022 van de NPO-Schoolscan-vragenlijst bij leerlingen en onderzoeken we in hoeverre deze resultaten significant verschillen naar achtergrond van de leerlingen, te weten geslacht, migratieachtergrond en cultureel kapitaal. Verschillen tussen leerlingen die samenhangen met hun onderwijspositie (leerjaar en onderwijsniveau) worden in het volgende hoofdstuk besproken.

In dit hoofdstuk tonen we aan de hand van tabellen de gemiddelde schaalscores per achtergrondcategorie van de leerlingen (naar geslacht, migratieachtergrond en cultureel kapitaal) en voor de totale leerlingensteekproef van 2022. Als er geen betrouwbare schaal kon worden gevormd, zijn de scores op de losse items in de tabellen opgenomen. Voor nagenoeg elke schaal en alle items geldt dat de minimumscore 1 en de maximumscore 4 is; deze informatie is daarom niet in de tabellen opgenomen. Eén vraag in de vragenlijst vormt een uitzondering op het voorafgaande. Het gaat om de vraag welk rapportcijfer de respondent geeft aan het dagelijks leven. Het antwoord op deze vraag varieert van 1 tot 10. Voor de interpretatie van de symbolen in de tabellen, zie Tabel 2.1.

3.2 Welbevinden

Deze paragraaf bevat drie tabellen die de resultaten tonen van de schalen en enkele losse items rondom welbevinden, uitgesplitst naar geslacht, migratieachtergrond en cultureel (gezins-)kapitaal van de leerlingen. In het algemeen geldt: hoe hoger de score, hoe gunstiger de leerling oordeelt over het betreffende concept. Met uitzondering van het rapportcijfer, dat een andere schaal

kent (1-10) blijkt uit de tabellen hierna dat vrijwel alle gemiddelden tussen 3 en 4 liggen. Ter herinnering: een 3 betekent dat de leerlingen de stelling 'redelijk' vinden passen en een 4 dat ze deze 'heel erg' vinden passen bij zichzelf.

Tabel 3.1 – Schaal- en itemscores welbevinden, naar geslacht leerlingen (2022)

| Welbevinden | Meisje | Jongen | Totaal |
|--|--------|--------|--------|
| Ik voel me veilig op school * | 3,51 | 3,63 | 3,57 |
| Ik voel me veilig thuis * | 3,89 | 3,93 | 3,91 |
| Ik voel me veilig op straat *** | 2,96 | 3,46 | 3,21 |
| Ik heb vertrouwen in mijn eigen toekomst * | 3,22 | 3,47 | 3,34 |
| Ik heb zin om nieuwe dingen te leren # | 3,04 | 3,01 | 3,03 |
| Cijfer dagelijks leven ** | 7,10 | 7,62 | 7,35 |
| Schaal 'Gezondheid' | 3,23 | 3,24 | 3,24 |
| Schaal 'Welzijn' * | 3,34 | 3,55 | 3,44 |
| Schaal 'Sociaal' # | 3,45 | 3,51 | 3,48 |

Wat opvalt in Tabel 3.1 is dat er forse verschillen zijn naar geslacht, in het nadeel van de meisjes. Meisjes voelen zich weliswaar niet uitgesproken ónveilig (gezien de gemiddelde score van 2,96) maar toch beduidend minder veilig op straat dan jongens en geven hun dagelijks leven een rapportcijfer dat gemiddeld een half punt lager ligt dan het rapportcijfer van de jongens (groot respectievelijk matig effect). Ook voelen de meisjes zich gemiddeld minder veilig op school en thuis, hebben ze minder vertrouwen in de eigen toekomst en scoren ze op de schaal Welzijn lager dan jongens (klein effect).

Tabel 3.2 – Schaal- en itemscores welbevinden, naar migratieachtergrond leerlingen (2022)

| Welbevinden | Geen of westerse migratieachtergrond | Niet-westerse migratieachtergrond | Totaal |
|--|--------------------------------------|-----------------------------------|--------|
| Ik voel me veilig op school | 3,56 | 3,55 | 3,56 |
| Ik voel me veilig thuis # | 3,91 | 3,89 | 3,91 |
| Ik voel me veilig op straat # | 3,19 | 3,25 | 3,20 |
| Ik heb vertrouwen in mijn eigen toekomst # | 3,32 | 3,39 | 3,33 |
| Ik heb zin om nieuwe dingen te leren * | 3,00 | 3,14 | 3,02 |
| Cijfer dagelijks leven | 7,33 | 7,35 | 7,33 |
| Schaal 'Gezondheid' # | 3,24 | 3,19 | 3,23 |
| Schaal 'Welzijn' # | 3,43 | 3,49 | 3,43 |
| Schaal 'Sociaal' | 3,47 | 3,47 | 3,47 |

De verschillen in welbevinden naar migratieachtergrond (Tabel 3.2) en cultureel kapitaal (Tabel 3.3) zijn minder groot, op de meeste items en schalen zelfs geheel afwezig. Ook de rapportcijfers voor het dagelijks leven verschillen niet of nauwelijks tussen de onderscheiden groepen. Wel

geven leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond en leerlingen met meer cultureel kapitaal aan meer zin te hebben om nieuwe dingen te leren dan andere leerlingen (klein effect). Ook is de gemiddeld ervaren gezondheid bij leerlingen met meer cultureel kapitaal hoger dan bij de leerlingen met weinig cultureel kapitaal (klein effect).

Tabel 3.3 – Schaal- en itemscores welbevinden, naar cultureel kapitaal leerlingen (2022)

| Welbevinden | Weinig cultureel kapitaal | Meer cultureel kapitaal | Totaal |
|--|---------------------------|-------------------------|-------------|
| Ik voel me veilig op school # | 3,54 | 3,56 | 3,56 |
| Ik voel me veilig thuis # | 3,90 | 3,91 | 3,91 |
| Ik voel me veilig op straat # | 3,24 | 3,19 | 3,20 |
| Ik heb vertrouwen in mijn eigen toekomst | 3,34 | 3,33 | 3,33 |
| Ik heb zin om nieuwe dingen te leren * | 2,89 | 3,06 | 3,02 |
| Cijfer dagelijks leven | 7,37 | 7,32 | 7,33 |
| Schaal 'Gezondheid' * | 3,11 | 3,26 | 3,23 |
| Schaal 'Welzijn' | 3,44 | 3,43 | 3,43 |
| Schaal 'Sociaal' | 3,46 | 3,47 | 3,47 |

In Hoofdstuk 5 presenteren we enkele verdiepende analyses die zijn uitgevoerd op de rapportcijfers voor het dagelijks leven. We onderzoeken onder andere welke leerlingen hun dagelijks leven een onvoldoende geven, of leerlingen andere rapportcijfers geven dan ouders en welke items en schalen samenhangen met het rapportcijfer.

3.3 Thuisleren

In deze paragraaf presenteren we de reacties van leerlingen op de stellingen over thuisleren. Ook hier geldt: hoe hoger de score, hoe gunstiger het oordeel van de leerling.

Tabel 3.4 – Schaalscores thuisleren, naar geslacht leerlingen (2022)

| Thuisleren | Meisje | Jongen | Totaal |
|-------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Schaal 'Thuiswerkplek' # | 3,28 | 3,33 | 3,30 |
| Schaal 'Hulp bij thuisleren' | 3,28 | 3,28 | 3,28 |

Tabel 3.5 – Schaalscores thuisleren, naar migratieachtergrond leerlingen (2022)

| Thuisleren | Geen of westerse migratieachtergrond | Niet-westerse migratieachtergrond | Totaal |
|---------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------|
| Schaal 'Thuiswerkplek' * | 3,28 | 3,38 | 3,29 |
| Schaal 'Hulp bij thuisleren' * | 3,30 | 3,16 | 3,28 |

Tabel 3.6 – Schaalscores thuisleren, naar cultureel kapitaal leerlingen (2022)

| Thuisleren | Weinig cultureel kapitaal | Meer cultureel kapitaal | Totaal |
|--------------------------------|---------------------------|-------------------------|--------|
| Schaal 'Thuiswerkplek' # | 3,23 | 3,31 | 3,29 |
| Schaal 'Hulp bij thuisleren' * | 3,17 | 3,30 | 3,28 |

Over het algemeen is het oordeel van de leerlingen over hun thuiswerkplek en de ontvangen hulp bij het thuisleren tamelijk positief (>3). Leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond beoordelen hun thuiswerkplek gunstiger, maar de hulp bij het thuisleren juist minder gunstig dan leerlingen zonder migratieachtergrond of met een westerse migratieachtergrond (in beide gevallen gaat het om een klein effect). Leerlingen met weinig cultureel (gezins-)kapitaal ervaren minder hulp bij het thuisleren dan andere leerlingen (eveneens klein effect).

3.4 Schoolse motivatie en studievaardigheden

De tabellen in deze paragraaf tonen het oordeel van de leerlingen over aspecten van autonomie, zelfregulatie en intrinsieke motivatie, rekening houdend met hun achtergrondkenmerken. Steeds geldt: een hogere score verwijst naar een positiever oordeel.

Tabel 3.7 – Schaalscores schoolse motivatie en studievaardigheden, naar geslacht leerlingen (2022)

| Schoolse motivatie en studievaardigheden | Meisje | Jongen | Totaal |
|--|--------|--------|--------|
| Schaal 'Leerijver' * | 3,25 | 3,10 | 3,18 |
| Schaal 'Zelfregulatie' # | 3,10 | 3,13 | 3,12 |
| Schaal 'Leervertrouwen' * | 3,32 | 3,50 | 3,41 |
| Schaal 'Participatie in lessen' | 3,05 | 3,03 | 3,04 |
| Schaal 'Huiswerk maken' # | 2,80 | 2,87 | 2,83 |
| Schaal 'Aanpassingsvaardigheden' # | 2,79 | 2,82 | 2,80 |

Uit Tabel 3.7 blijkt dat meisjes zichzelf gemiddeld hoger beoordelen dan jongens op leerijver en juist lager op leervertrouwen (klein effect). Op de andere schalen van schoolse motivatie en studievaardigheden zien we geen relevante verschillen naar sekse.

Tabel 3.8 – Schaalscores schoolse motivatie en studievaardigheden, naar migratieachtergrond leerlingen (2022)

| Schoolse motivatie en studievaardigheden | Geen of westerse migratieachtergrond | Niet-westerse migratieachtergrond | Totaal |
|--|--------------------------------------|-----------------------------------|--------|
| Schaal 'Leerijver' # | 3,16 | 3,24 | 3,17 |
| Schaal 'Zelfregulatie' * | 3,10 | 3,18 | 3,11 |
| Schaal 'Leervertrouwen' | 3,40 | 3,41 | 3,40 |
| Schaal 'Participatie in lessen' * | 3,02 | 3,15 | 3,03 |
| Schaal 'Huiswerk maken' * | 2,80 | 2,92 | 2,82 |
| Schaal 'Aanpassingsvaardigheden' * | 2,78 | 2,91 | 2,79 |

Tabel 3.8 brengt andere verschillen in schoolse motivatie en studievoordigheden aan het licht, gerelateerd aan de migratieachtergrond van leerlingen. Leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond beoordelen zichzelf positiever dan andere leerlingen op vier van de zes schalen (Zelfregulatie, Participatie in lessen, Huiswerk maken en Aanpassingsvaardigheden).

Tabel 3.9 – Schaalscores schoolse motivatie en studievoordigheden, naar cultureel kapitaal leerlingen (2022)

| Schoolse motivatie en studievoordigheden | Weinig cultureel kapitaal | Meer cultureel kapitaal | Totaal |
|--|---------------------------|-------------------------|--------|
| Schaal 'Leerijver' * | 3,07 | 3,20 | 3,17 |
| Schaal 'Zelfregulatie' * | 3,03 | 3,13 | 3,11 |
| Schaal 'Leervertrouwen' # | 3,36 | 3,41 | 3,40 |
| Schaal 'Participatie in lessen' # | 2,96 | 3,06 | 3,04 |
| Schaal 'Huiswerk maken' * | 2,72 | 2,85 | 2,82 |
| Schaal 'Aanpassingsvaardigheden' * | 2,69 | 2,82 | 2,80 |

Ook variëren de zelfbeoordelingen van schoolse motivatie en studievoordigheden met het cultureel kapitaal in het gezin van de leerlingen (Tabel 3.9). Eveneens op vier van de zes schalen (Leerijver, Zelfregulatie, Participatie in lessen, Huiswerk maken en Aanpassingsvaardigheden) beoordelen leerlingen met weinig cultureel kapitaal zichzelf ongunstiger dan leerlingen met meer cultureel kapitaal. Ter herinnering: cultureel kapitaal is bepaald op basis van het aantal beschikbare boeken thuis en kan worden beschouwd als een indirecte indicatie van het opleidingsniveau van de ouders.

3.5 Hulp van school

De voorafgaande paragrafen gingen over hoe leerlingen hun eigen vaardigheden en situatie beoordelen. In deze en de volgende paragraaf staat centraal hoe de leerlingen de school respectievelijk de docenten in 2022 beoordelen. Daarbij geldt net als hiervoor dat een hogere score neerkomt op een gunstiger oordeel.

Tabel 3.10 – Schaalscores hulp van school, naar geslacht leerlingen (2022)

| Hulp van school | Meisje | Jongen | Totaal |
|---|--------|--------|--------|
| Schaal 'Hulp van school bij studievoordigheden' # | 2,74 | 2,84 | 2,79 |
| Schaal 'Hulp van school bij zelfstandigheid' # | 2,87 | 2,93 | 2,90 |

Tabel 3.11 – Schaalscores hulp van school, naar migratieachtergrond leerlingen (2022)

| Hulp van school | Geen of westerse migratieachtergrond | Niet-westerse migratieachtergrond | Totaal |
|---|--------------------------------------|-----------------------------------|--------|
| Schaal 'Hulp van school bij studievoordigheden' | 2,78 | 2,80 | 2,78 |
| Schaal 'Hulp van school bij zelfstandigheid' # | 2,89 | 2,93 | 2,89 |

Tabel 3.12 – Schaalscores hulp van school, naar cultureel kapitaal leerlingen (2022)

| Hulp van school | Weinig cultureel kapitaal | Meer cultureel kapitaal | Totaal |
|--|---------------------------|-------------------------|--------|
| Schaal 'Hulp van school bij studievervaardigheden' # | 2,73 | 2,80 | 2,78 |
| Schaal 'Hulp van school bij zelfstandigheid' # | 2,85 | 2,90 | 2,89 |

In Tabel 3.10, 3.11 en 3.12 zien we wat de leerlingen vinden van de hulp van school bij studievervaardigheden (competentie-gerelateerd) en zelfstandigheid (autonomie-gerelateerd) en of dat verschilt naar achtergrond. Alle gemiddelde schaalscores liggen tussen 2,7 en 3,0; de leerlingen beoordelen de ontvangen hulp van school dus gemiddeld genomen als gematigd positief. Er is geen sprake van relevante verschillen naar achtergrond; het oordeel over de ontvangen hulp van school verschilt dus niet naar geslacht, migratieachtergrond en cultureel kapitaal.

3.6 Didactische aanpak van vakdocenten

Deze paragraaf toont het oordeel van de leerlingen in 2022 over de didactische aanpak van hun vakdocenten; meer precies de begeleiding, feedback en uitdaging die deze docenten hen bieden. Het gaat daarbij om vakdocenten in het algemeen, de vragen zijn niet afzonderlijk gesteld voor specifieke docenten of vakken. Hoe hoger de score hoe positiever de beoordeling.

Net als in 2021 constateren we dat de scores waarmee de leerlingen de didactische aanpak van de vakdocenten beoordelen, gemiddeld lager liggen dan de scores waarmee de leerlingen zichzelf beoordelen op aspecten van welbevinden en motivatie. Dat geeft in ieder geval aan dat de leerlingen de verschillende soorten vragen in de vragenlijst goed hebben onderscheiden. Voorts geldt in algemene zin kan dat leerlingen in het voortgezet onderwijs kritischer zijn in hun waardering van school dan in de basisschoolleeftijd (HBSC-monitor; Boer et al., 2022).

Het meest zijn de leerlingen te spreken over de begeleiding van de vakdocenten (gemiddelde rond 2,8); het minst over de uitdaging die de vakdocenten hen bieden (2,4). Het oordeel over de feedback van de vakdocenten zit daar tussenin.

Tabel 3.13 – Schaalscores didactische aanpak vakdocenten, naar geslacht leerlingen

| Didactische aanpak vakdocenten | Meisje | Jongen | Totaal |
|------------------------------------|--------|--------|--------|
| Schaal 'Begeleiding vakdocenten' * | 2,76 | 2,93 | 2,85 |
| Schaal 'Feedback vakdocenten' * | 2,66 | 2,86 | 2,76 |
| Schaal 'Uitdaging vakdocenten' * | 2,31 | 2,51 | 2,41 |

Opmerkelijk is voorts dat jongens op alle drie de schalen positiever zijn dan meisjes (Tabel 3.14). Dit verschil naar geslacht in het oordeel over de vakdocenten is relevant ($ES > 0,15$; klein effect).

Tabel 3.14 – Schaalscores didactische aanpak vakdocenten, naar migratieachtergrond leerlingen (2022)

| Didactische aanpak vakdocenten | Geen of westerse migratieachtergrond | Niet-westerse migratieachtergrond | Totaal |
|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|--------|
| Schaal 'Begeleiding vakdocenten' | 2,84 | 2,85 | 2,84 |
| Schaal 'Feedback vakdocenten' | 2,76 | 2,73 | 2,75 |
| Schaal 'Uitdaging vakdocenten' | 2,40 | 2,42 | 2,40 |

Tabel 3.15 – Schaalscores didactische aanpak vakdocenten, naar cultureel kapitaal leerlingen (2022)

| Didactische aanpak vakdocenten | Weinig cultureel kapitaal | Meer cultureel kapitaal | Totaal |
|------------------------------------|---------------------------|-------------------------|--------|
| Schaal 'Begeleiding vakdocenten' * | 2,76 | 2,86 | 2,84 |
| Schaal 'Feedback vakdocenten' # | 2,68 | 2,77 | 2,75 |
| Schaal 'Uitdaging vakdocenten' # | 2,36 | 2,42 | 2,41 |

Het oordeel over de vakdocenten verschilt nauwelijks naar de migratieachtergrond van de leerlingen (Tabel 3.14). In Tabel 3.15 zien we wel dat leerlingen met meer cultureel kapitaal de begeleiding door vakdocenten hoger waarderen dan leerlingen met weinig cultureel kapitaal (klein effect). Voor de andere twee aspecten waarop de vakdocenten worden beoordeeld geldt dat ook, maar de verschillen zijn te klein om de relevantietoets te kunnen doorstaan ($ES < 0,15$; geen of verwaarloosbaar effect).

3.7 Behoeften in het leren: waar willen de leerlingen meer van?

De tabellen in deze laatste paragraaf laten zien in welke mate de leerlingen bij de meeste vakken naar eigen zeggen 'behoefte hebben aan meer' van een bepaald onderwijselement, zoals bepaalde vormen van instructie, feedback of uitdaging. Anders dan in de voorafgaande paragrafen gaat een hogere score dus niet samen met een positiever oordeel van de leerlingen over aspecten van zichzelf of van de school/docenten, maar met een grotere behoefte aan meer van het betreffende onderwijselement.

Alle itemscores en ook de schaalscores in de drie tabellen liggen tussen 2 en 3, hetgeen betekent dat de leerlingen gemiddeld genomen 'een beetje' tot 'redelijke' behoefte hebben aan meer van de genoemde instructievormen. In het algemeen valt op dat de gemiddelde behoefte aan meer zelfstandig werken én aan meer samenwerken relatief het hoogste is (totaalgemiddelde 2,83). De behoefte aan meer uitdaging is gemiddeld het laagst (2,45).

Tabel 3.16 – Schaal- en itemscores behoeften in het leren, naar geslacht leerlingen (2022)

| Behoeft in leren | Meisje | Jongen | Totaal |
|--|--------|--------|--------|
| Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer zelfstandig werken # | 2,80 | 2,87 | 2,83 |
| Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer hulpmogelijkheden tijdens het zelfstandig werken # | 2,63 | 2,68 | 2,66 |
| Schaal 'Behoeft meer instructie' * | 2,53 | 2,65 | 2,59 |
| Schaal 'Behoeft meer feedback' # | 2,66 | 2,71 | 2,69 |
| Schaal 'Behoeft meer samenwerken' # | 2,78 | 2,87 | 2,83 |
| Schaal 'Behoeft meer autonomie' * | 2,46 | 2,62 | 2,54 |
| Schaal 'Behoeft meer uitdaging' # | 2,40 | 2,51 | 2,45 |

Jongens rapporteren een sterke behoefte aan meer instructie en meer autonomie dan meisjes (Tabel 3.16, klein effect). Andere behoeften in het leren verschillen niet relevant naar geslacht.

Tabel 3.17 – Schaal- en itemscores behoeften in het leren, naar migratieachtergrond leerlingen (2022)

| Behoeft in leren | Geen of westerse migratie-achtergrond | Niet-westerse migratie-achtergrond | Totaal |
|--|---------------------------------------|------------------------------------|--------|
| Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer zelfstandig werken* | 2,81 | 2,96 | 2,83 |
| Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer hulpmogelijkheden tijdens het zelfstandig werken * | 2,63 | 2,80 | 2,65 |
| Schaal 'Behoeft meer instructie' * | 2,56 | 2,75 | 2,58 |
| Schaal 'Behoeft meer feedback' * | 2,66 | 2,83 | 2,68 |
| Schaal 'Behoeft meer samenwerken' | 2,81 | 2,84 | 2,82 |
| Schaal 'Behoeft meer autonomie' * | 2,51 | 2,68 | 2,54 |
| Schaal 'Behoeft meer uitdaging' * | 2,43 | 2,61 | 2,45 |

Op één schaal na (behoefte aan meer samenwerken) rapporteren de leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond op alle items en schalen een grotere leerbehoefte dan andere leerlingen (Tabel 3.17; klein effect). Daarentegen verschillen de behoeften in het leren niet relevant naar cultureel kapitaal in het gezin van de leerlingen (Tabel 3.18).

Tabel 3.18 – Schaal- en itemscores behoeften in het leren, naar cultureel kapitaal leerlingen (2022)

| Behoefte in leren | Weinig cultureel kapitaal | Meer cultureel kapitaal | Totaal |
|--|---------------------------|-------------------------|--------|
| Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer zelfstandig werken # | 2,86 | 2,83 | 2,83 |
| Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer hulpmogelijkheden tijdens het zelfstandig werken # | 2,70 | 2,64 | 2,66 |
| Schaal 'Behoefte meer instructie' # | 2,63 | 2,58 | 2,59 |
| Schaal 'Behoefte meer feedback' | 2,68 | 2,68 | 2,68 |
| Schaal 'Behoefte meer samenwerken' # | 2,90 | 2,80 | 2,82 |
| Schaal 'Behoefte meer autonomie' # | 2,59 | 2,53 | 2,54 |
| Schaal 'Behoefte meer uitdaging' | 2,45 | 2,46 | 2,46 |

4 Verschillen tussen 2021 en 2022

Samenvatting

Covid19 speelde in schooljaar 2021/2022 een minder prominente rol dan in het schooljaar daarvoor. Toch is het oordeel van leerlingen in het voorjaar van 2022 sterk vergelijkbaar met het oordeel van leerlingen die in het voorjaar van 2021 op dezelfde scholen zaten en dezelfde onderwijspositie hadden. Of het nu gaat om hun eigen welbevinden, hun dagelijks leven, hun thuissituatie, hun schoolse motivatie, de hulp van hun school, de aanpak van hun vakdocenten of hun leerbehoeften, we zien weinig verschillen tussen beide meetjaren wat betreft het oordeel van de leerlingen.

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk laten we zien hoe het oordeel van de leerlingen in 2022 verschilt van het oordeel van de leerlingen in 2021. Daarmee moet worden aangetekend dat de gegevens van beide jaren niet op individueel niveau konden worden gekoppeld om longitudinale vergelijkingen te maken. We kunnen dus niet laten zien of dezelfde leerlingen tussen 2021 en 2022 anders zijn gaan denken over (bijvoorbeeld) het dagelijks leven. Cross-sectionele vergelijkingen zijn wel mogelijk; we kunnen bijvoorbeeld nagaan of vmbo'ers in de onderbouw in 2022 negatiever of positiever oordelen over de ontvangen hulp van school dan vmbo'ers in de onderbouw in 2021.

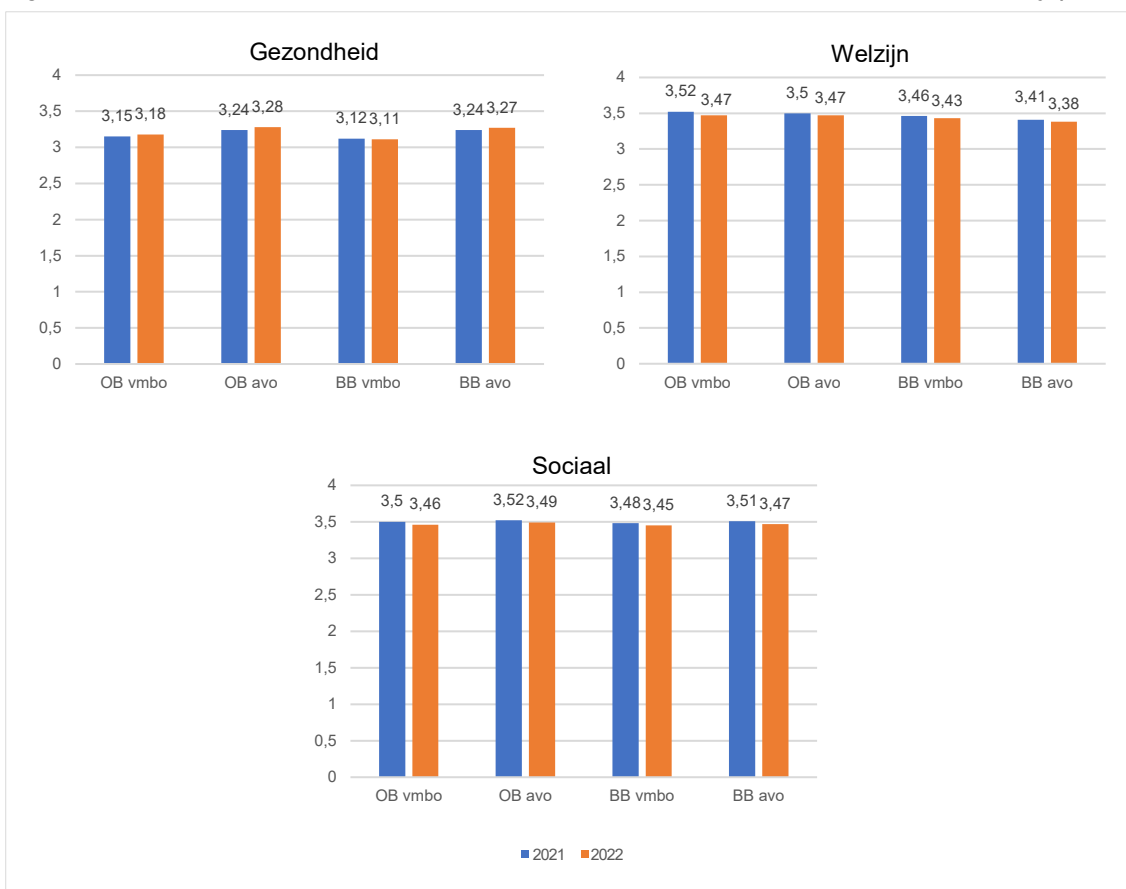
Ook moet bedacht worden dat de twee leerlingensteekproeven in beide metingen per definitie niet gelijk zijn. Weliswaar bevatten beide steekproeven uitsluitend leerlingen van de 84 scholen die aan beide metingen hebben deelgenomen, maar we weten uit Hoofdstuk 1 dat het aantal leerlingen op deze scholen dat in 2022 de vragenlijst heeft ingevuld lager is dan in 2021 het geval was. Omdat de verhouding over de vier niveaus van onderwijspositie in beide steekproeven wel sterk vergelijkbaar is, nemen we aan dat de non-respons in 2022 over de hele linie groter was dan in 2021 en zich niet voordeed onder een specifieke groep leerlingen.

We vergelijken in dit hoofdstuk de oordelen van de leerlingen in 2021 met die van 2022 aan de hand van grafieken. In elke grafiek zijn de gemiddelde schaalscores in 2021 en 2022 naast elkaar gezet, voor elk van de vier categorieën van onderwijspositie. Zo is in één oogopslag te zien of er sprake is van een toename of afname tussen 2021 en 2022. Omdat het in veel gevallen gaat om zeer kleine afwijkingen zijn de verschillen bovendien getoetst op significantie en vervolgens op relevantie, door de Effect Size (ES) te berekenen (zie ook de inleiding van Hoofdstuk 3). Het gaat om een groot aantal vergelijkingen (per grafiek vier) die vanwege de omvang van de steekproeven al bij een zeer kleine verschilscore tot significantie leiden. Omwille van de leesbaarheid is daarom uitsluitend het resultaat van de relevantietoets (de ES) bij de grafieken vermeld.

4.2 Welbevinden

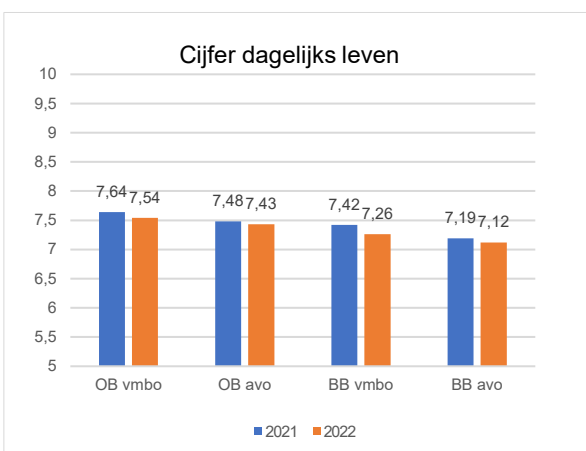
De drie grafieken in Figuur 4.1 vergelijken de gemiddelde scores op de schalen Gezondheid, Welzijn en Sociaal in 2021 en 2022 met elkaar, voor elke categorie leerlingen naar onderwijspositie.

Figuur 4.1 – Gemiddelde schaaftcores voor Welbevinden in 2021 en 2022, naar onderwijspositie



Door de naast elkaar gelegen blauwe en oranje balkjes in de grafieken met elkaar te vergelijken, wordt duidelijk of er sprake is van verschillen in welbevinden tussen 2021 en 2022. Zo op het oog zijn deze verschillen in Figuur 4.1 zeer gering en dat wordt bevestigd door de relevantietoets: de ES ligt bij alle vergelijkingen tussen 2021 en 2022 lager dan 0,15. Er is dus sprake van geen of slechts een verwaarloosbaar effect.

Figuur 4.2 – Gemiddeld rapportcijfer voor het dagelijks leven

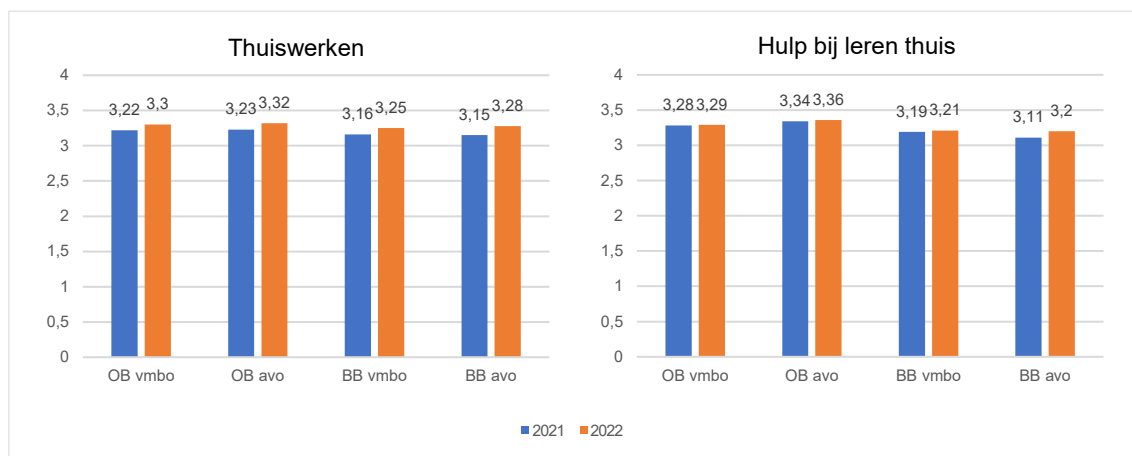


Hetzelfde geldt ook voor de gemiddelde rapportcijfers voor het dagelijks leven, die in Figuur 4.2 per categorie in 2021 en 2022 worden vergeleken⁹. Ofschoon elke categorie leerlingen in 2022 gemiddeld een iets lager rapportcijfer voor het eigen dagelijks leven geeft dan dezelfde categorie in 2021, is er ook in dit geval geen sprake van relevante verschillen. In Hoofdstuk 5 worden enkele verdiepende analyses over de rapportcijfers voor het dagelijks leven gepresenteerd.

4.3 Thuisleren

De twee grafieken in Figuur 4.3 vergelijken het gemiddelde oordeel van de leerlingen over de thuiswerkplek en de hulp bij thuisleren, naar onderwijspositie.

Figuur 4.3 – Gemiddelde schaalscores voor Thuisleren in 2021 en 2022, naar onderwijspositie



Ook in deze grafieken lijkt – kijkend naar de hoogte van de naast elkaar gelegen blauwe en oranje balkjes – geen sprake van grote verschillen tussen de gemiddelde scores van 2021 en 2022. Inderdaad is de Effect Size (ES) bij zeven van de acht vergelijkingen lager dan 0,15 (geen of verwaarloosbaar effect). Eén uitzondering betreft het oordeel over de thuiswerkplek van de leerlingen in de bovenbouw van avo. In 2022 beoordelen deze leerlingen hun thuiswerkplek hoger (3,28) dan in 2021 (3,15). De berekende ES is 0,198; een klein maar relevant effect.

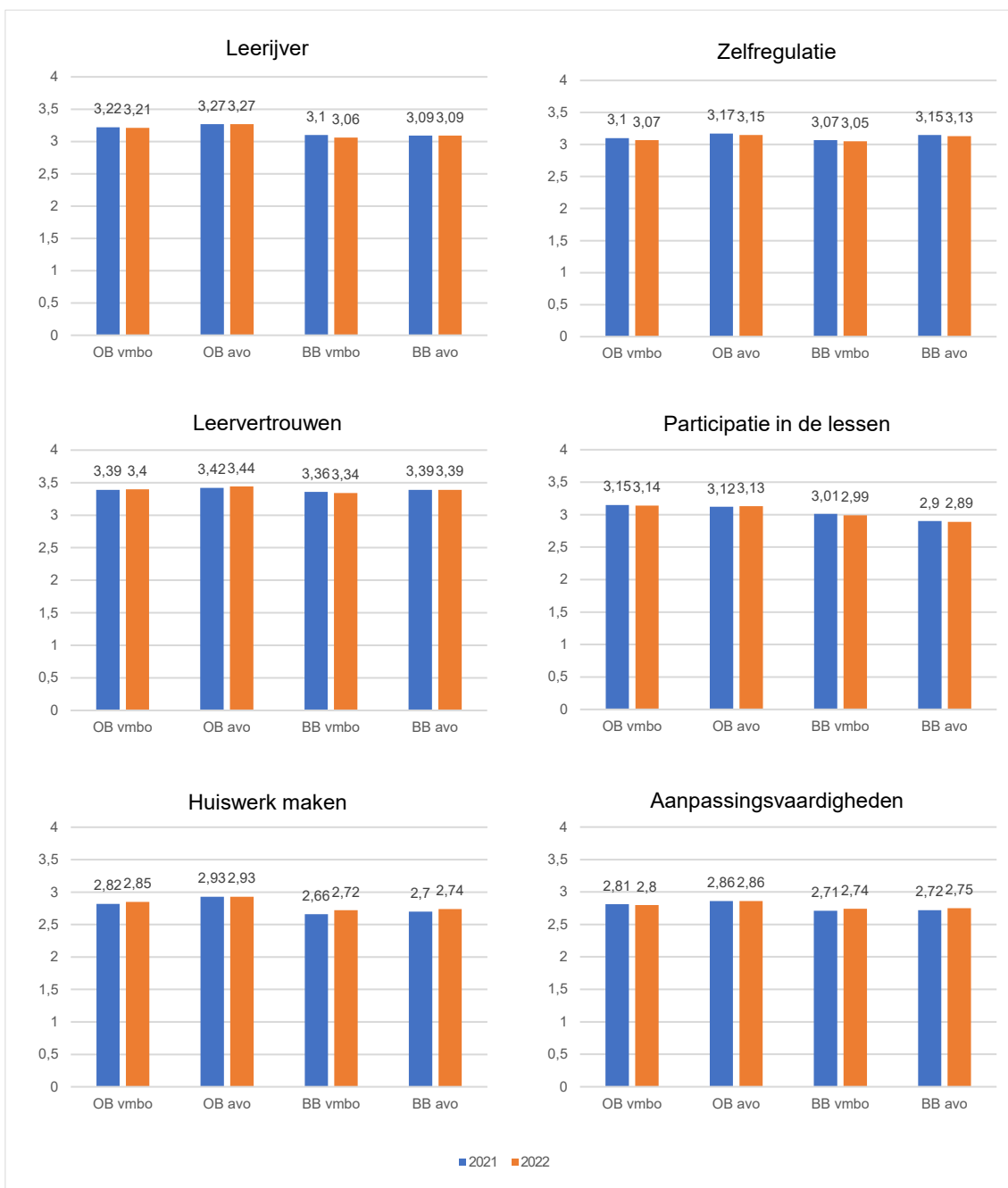
4.4 Schoolse motivatie en studievaardigheden

Figuur 4.4 toont zes grafieken waarin de gemiddelde scores in 2021 en 2022 op de schalen Leerijver, Zelfregulatie, Leervertrouwen, Participatie in lessen, Huiswerk maken en Aanpassingsvaardigheden met elkaar worden vergeleken, voor elke categorie leerlingen naar onderwijspositie.

In alle grafieken zijn slechts kleine verschillen in gemiddelde scores te zien. Bij het toetsen van de relevantie blijkt de ES dan ook overal lager dan 0,15 (geen of verwaarloosbaar effect).

⁹ De vraag naar het rapportcijfer had een andere schaal (1-10) dan de andere vragen (stellingen) in de NPO-Schoolscanvragenlijst. In Grafiek 4.2 start de schaal omwille van de leesbaarheid bij 5.

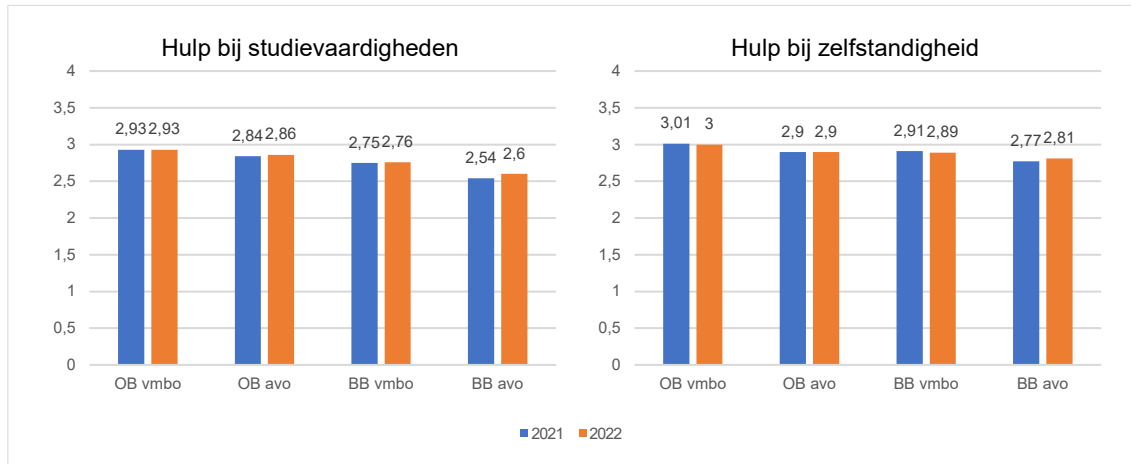
Figuur 4.4 – Gemiddelde schaa scores voor Schoolse motivatie en studievaardigheden in 2021 en 2022, naar onderwijspositie



4.5 Hulp van school

Figuur 4.5 toont in twee grafieken de schaalscores in 2021 en 2022 voor Hulp van school. Links zien we het oordeel van de leerlingen over de hulp van school bij studievaardigheden, rechts over de hulp van school bij zelfstandigheid. Ook hier is slechts sprake van verwaarloosbare effecten ($ES < 0,15$).

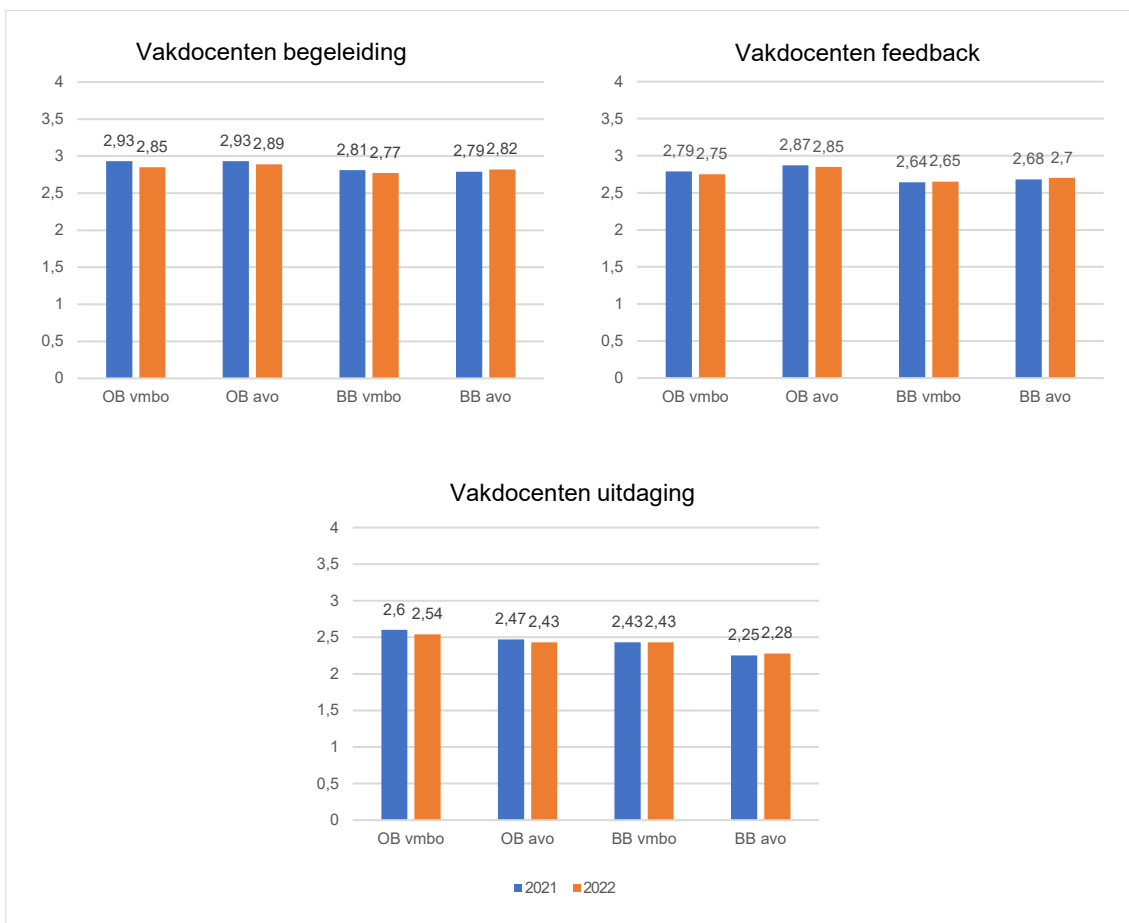
Figuur 4.5 – Gemiddelde schaalscores voor Hulp van school in 2021 en 2022, naar onderwijspositie



4.6 Didactische aanpak vakdocenten

In Figuur 4.6 is aan de hand van drie grafieken in beeld gebracht zien hoe de leerlingen in 2021 en 2022, rekening houdend met hun onderwijspositie, de didactische aanpak van hun vakdocenten hebben beoordeeld. Het gaat achtereenvolgens om hun oordeel over de begeleiding, feedback en uitdaging die de vakdocenten bieden. Opnieuw zien we slechts kleine verschillen tussen beide jaren en de ES is bij alle vergelijkingen navenant laag ($< 0,15$; geen of verwaarloosbaar effect).

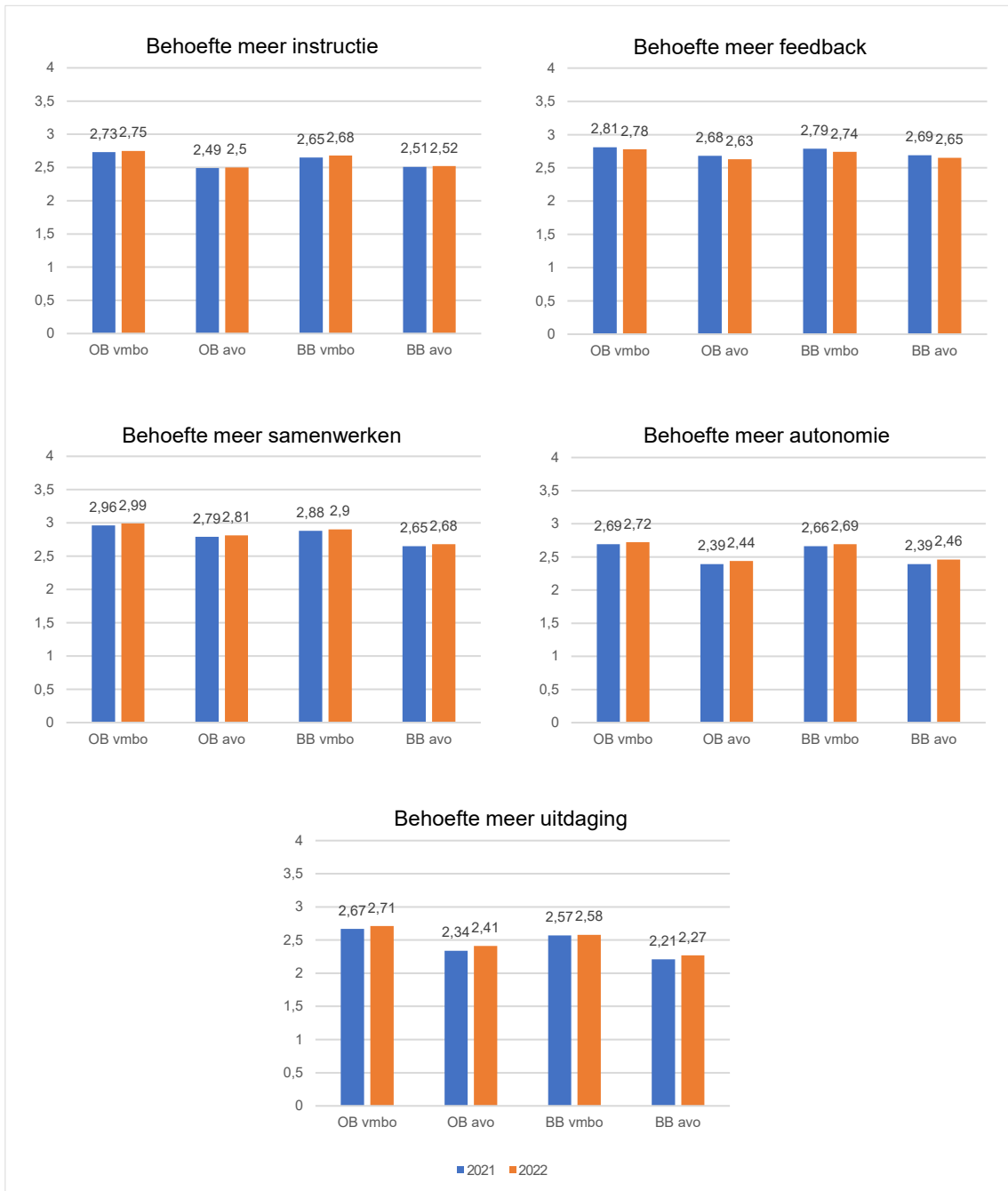
Figuur 4.6 – Gemiddelde schaa scores voor Didactische aanpak vakdocenten in 2021 en 2022, naar onderwijspositie



4.7 Behoeften in leren

Tot slot zien we in Figuur 4.7 vijf grafieken waarin de gemiddelde scores in 2021 en 2022 op de schalen voor Behoeften in leren zijn vergeleken. Het gaat achtereenvolgens om de behoefte aan meer instructie, meer feedback, meer samenwerken, meer autonomie en meer uitdaging. In alle grafieken zijn wederom slechts kleine verschillen in gemiddelde scores te zien. Bij het toetsen van de relevantie blijkt de ES steeds lager dan 0,15 (geen of verwaarloosbaar effect).

Figuur 4.7 – Gemiddelde schaalscores voor Behoeften in leren in 2021 en 2022, naar onderwijspositie



5 Het rapportcijfer voor het dagelijks leven

Samenvatting

De leerlingen waarderen hun dagelijks leven in het voorjaar van 2022 gemiddeld nauwelijks anders dan in het voorjaar van 2021, terwijl we hadden gehoopt op vooruitgang. Bovendien geldt: hoe hoger het leerjaar waarin de leerling zit, hoe lager de waardering is voor het dagelijks leven. Meisjes geven in elk leerjaar een fors lager rapportcijfer aan hun dagelijks leven dan jongens. Zeven procent van alle leerlingen geeft het dagelijks leven in 2022 een onvoldoende (5 of lager); zowel in de onder- als bovenbouw en zowel in vmbo als avo doen meisjes dat ongeveer twee keer zo vaak als jongens. De helft geeft een 8 of hoger; jongens veel vaker dan meisjes.

Naast leerjaar (c.q. leeftijd) en geslacht hangt ook het onderwijsniveau samen met de hoogte van het rapportcijfer voor het dagelijks leven. Vmbo-leerlingen waarderen hun dagelijks leven hoger dan avo-leerlingen. Dat is terug te zien op schoolniveau: de vijf scholen waar de responderende leerlingen gemiddeld de laagste rapportcijfers geven hebben een avo-aanbod, de vijf scholen waar ze gemiddeld de hoogste rapportcijfers geven bieden praktijkonderwijs en vmbo aan.

Ouders zijn in 2022 positiever over het dagelijks leven van hun kind dan de leerlingen zelf. Dat komt vooral doordat de ouders van meisjes niet veel lagere rapportcijfers aan het dagelijks leven van hun kind geven dan ouders van jongens.

Leerlingen geven een hoger rapportcijfer voor hun dagelijks leven naarmate ze meer tevreden zijn over hun welzijn, sociaal contact, thuiswerkplek, zelfregulatie, leervertrouwen en huiswerk maken. Ook stijgt het cijfer licht als de hulp van school bij studievaardigheden en zelfstandigheid gunstiger wordt beoordeeld.

5.1 Inleiding

We zagen in Hoofdstuk 3 dat meisjes hun dagelijks leven gemiddeld een half punt lager waarderen dan jongens. In Hoofdstuk 4 bleek dat het gemiddelde rapportcijfer in 2022 niet hoger is dan in 2021 ofschoon dat wellicht wel werd verwacht; corona speelde immers in 2021/2022 een minder grote rol dan in 2020/2021 en er vonden al enige tijd geen schoolsluitingen meer plaats. Anderzijds kwamen er nieuwe onzekerheden voor in de plaats, zoals de oorlog in Oekraïne. In dit hoofdstuk presenteren we enkele verdiepende analyses rondom het rapportcijfer voor het dagelijks leven. We bekijken de verschillen tussen groepen leerlingen nauwkeuriger en we gaan in op de verschillen tussen leerlingen en ouders. We delen de leerlingen bovendien in naar drie groepen op basis van het rapportcijfer (onvoldoende, voldoende, goed) en bestuderen de samenhang met andere variabelen (motivatie, welbevinden, executieve vaardigheden).

5.2 Verschillen in waardering van het dagelijks leven

Net zoals in 2021 het geval was, waarderen leerlingen in 2022 hun dagelijks leven lager naarmate ze zich in een hoger leerjaar bevinden (Tabel 5.1). In elk leerjaar is het gemiddelde rapportcijfer in 2022 bovendien iets lager is dan in 2021. Maar ofschoon de verschillen tussen 2022 en 2021

in alle leerjaren behalve leerjaar 4 significant zijn, is de Effect Size steeds zeer klein (<0,15; geen of verwaarloosbaar effect).

Tabel 5.1 – Gemiddeld rapportcijfer voor dagelijks leven naar leerjaar (2021, 2022)

| Leerjaar | Cijfer 2021 (gemiddelde, s.d.) | Cijfer 2022 (gemiddelde, s.d.) |
|--------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| - Leerjaar 1 | 7,61 (1,2) | 7,56 (1,3) |
| - Leerjaar 2 | 7,49 (1,3) | 7,39 (1,3) |
| - Leerjaar 3 | 7,33 (1,3) | 7,21 (1,3) |
| - Leerjaar 4 | 7,16 (1,2) | 7,12 (1,3) |
| - Leerjaar 5 | 7,15 (1,2) | 7,06 (1,2) |

* De cijfers kunnen afwijken van wat eerder is gerapporteerd doordat geselecteerd is op scholen die in beide metingen voorkomen.

In Tabel 5.2 worden de rapportcijfers in 2022 per leerjaar nog eens herhaald, nu afzonderlijk voor jongens en meisjes. In alle leerjaren zijn de verschillen naar geslacht significant én relevant (klein effect in leerjaar 1, matig effect in de hogere leerjaren). De lagere waardering van de meisjes hangt dus niet samen met hun leeftijd.

Tabel 5.2 – Gemiddeld rapportcijfer dagelijks leven naar leerjaar en geslacht, relevantie verschil (2022)

| Leerjaar | Meisjes | Jongens | Relevantie verschil (ES) |
|--------------|---------|---------|--------------------------|
| - Leerjaar 1 | 7,35 | 7,80 | * |
| - Leerjaar 2 | 7,16 | 7,67 | ** |
| - Leerjaar 3 | 6,96 | 7,50 | ** |
| - Leerjaar 4 | 6,88 | 7,41 | ** |
| - Leerjaar 5 | 6,83 | 7,39 | ** |

Leerlingen zijn op basis van hun rapportcijfer in drie groepen ingedeeld; onvoldoende (<6), voldoende tot goed (6-7) en zeer goed (>7). Tabel 5.3 laat de verdeling van de leerlingen over deze drie groepen in 2021 en 2022 zien. Het verschil tussen de twee metingen is beperkt. In beide jaren geeft zes tot zeven procent een onvoldoende aan zijn of haar dagelijks leven, terwijl ongeveer de helft een acht of hoger uitdeelt. Net als in 2021 geeft ook in 2022 bijna vier procent van de leerlingen zelfs een tien. Deze leerlingen zitten in alle leerjaren tussen 1 en 5, maar hun aandeel neemt wel af naarmate het leerjaar hoger is (4,4% in leerjaar 1, 1,2% in leerjaar 5).

Tabel 5.3 – Driedeling rapportcijfer voor dagelijks leven (2021 en 2022)

| Rapportcijfer | Aantal (%) 2021 | Aantal (%) 2022 |
|----------------------|-----------------|-----------------|
| Onvoldoende (<6) | 3.115 (6%) | 2.047 (7%) |
| Voldoende/goed (6-7) | 22.106 (43%) | 13.724 (46%) |
| Zeer goed (>7) | 25.843 (51%) | 14.326 (48%) |
| Totaal | 51.064* | 30.097* |

* Zowel in 2021 als 2022 heeft 2 á 3% van de leerlingen de vraag naar het rapportcijfer voor het dagelijks leven niet ingevuld.

Tabel 5.4 laat de driedeling voor 2022 nogmaals zien, rekening houdend met onderwijspositie en geslacht. In elke categorie van onderwijspositie geven meisjes hun leven ongeveer twee keer zo vaak een onvoldoende als jongens; in de onderbouw van vmbo zelfs bijna drie keer zo vaak. Het aandeel dat een hoog cijfer geeft (>7) is bij jongens 1,4 keer (in de onderbouw) tot 1,7 keer (in de bovenbouw) zo groot als bij meisjes. Daarnaast blijkt dat zowel in de onder- als de bovenbouw vmbo-leerlingen hun dagelijks leven vaker hoog waarderen dan avo-leerlingen, zoals we ook al zagen in Hoofdstuk 4.

Tabel 5.4 – Driedeling rapportcijfer voor dagelijks leven, naar onderwijspositie en geslacht (2022)

| Rapportcijfer | Aantal (%) | ob vmbo | | ob avo | | bb vmbo | | bb avo | |
|----------------|----------------|---------|--------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|
| | | Meisje | Jongen | Meisje | Jongen | Meisje | Jongen | Meisje | Jongen |
| Onvoldoende | 1.876 (6%) | 8% | 3% | 7% | 4% | 11% | 6% | 10% | 5% |
| Voldoende/goed | 13.406 (46%) | 46% | 31% | 49% | 36% | 55% | 39% | 61% | 44% |
| Zeer goed | 14.166 (48%) | 47% | 65% | 44% | 60% | 34% | 56% | 30% | 51% |
| Totaal | 29.448* | 382 | 3411 | 4686 | 4648 | 1861 | 1976 | 5038 | 4446 |

* Doordat het geslacht van sommige leerlingen onbekend is, zijn de absolute aantallen iets lager dan in Tabel 5.3.

Tevens hebben we onderzocht in hoeverre de scholen in 2022 van elkaar verschillen wat betreft de gemiddelde waardering van hun leerlingen voor het dagelijks leven in 2022. Voor de zekerheid zijn daarbij tien scholen weggelaten waar het aantal responderende leerlingen lager is dan veertig. Bij de overige scholen varieert het gemiddelde rapportcijfer van 6,48 tot 8,18.

Tabel 5.5 – Scholen met laagste en hoogste gemiddelde rapportcijfer voor dagelijks leven (2022)

| Laagste 5 Onderwijsaanbod | Respons (aantal ln) | Gem. cijfer | Hoogste 5 Onderwijsaanbod | Respons (aantal ln) | Gem. cijfer |
|---------------------------|---------------------|-------------|---------------------------|---------------------|-------------|
| Mavo/havo/vwo | 67 | 6,48 | pro | 143 | 7,77 |
| Havo/vwo | 63 | 6,77 | Vmbo-g/t | 74 | 7,82 |
| Mavo/havo/vwo | 42 | 6,92 | Vmbo-b/k | 135 | 7,83 |
| Mavo/havo/vwo | 159 | 6,96 | Vmbo-b/k | 213 | 7,96 |
| Havo/vwo | 89 | 7,00 | Vmbo/b/k | 52 | 8,18 |

Tabel 5.5 geeft informatie over de tien zogenoemde ‘outliers’. Links staan de vijf schoolvestigingen met het laagste gemiddelde rapportcijfer (over alle responderende leerlingen van de school berekend), rechts de vijf schoolvestigingen met het hoogste gemiddelde rapportcijfer (idem). Wat opvalt is het verschil in onderwijsaanbod: de scholen met de hoogste gemiddelde cijfers (het rechterrijtje) bieden praktijkonderwijs of vmbo, de scholen met de laagste gemiddelde cijfers (het linkerrijtje) bieden havo en vwo (soms ook mavo).

5.3 Verschillen tussen leerlingen en ouders

Aan ouders is in 2022 de vraag gesteld: “Welk cijfer geeft u aan de kwaliteit van het leven van uw kind op dit moment?” In deze paragraaf gaan we na wat dat heeft opgeleverd en of we verschillen zien met 2021 en met de cijfers die de leerlingen zelf geven. Daarbij is het van belang om in

herinnering te roepen dat er geen individuele koppeling kon worden gemaakt tussen de vragenlijst van de leerlingen en de ouders. We kunnen dus niet nagaan of het rapportcijfer dat een bepaalde leerling aan het eigen dagelijks leven geeft overeenkomt met het rapportcijfer van de ouder(s) van diezelfde leerling. Ook zijn de respondenten die in 2022 de oudervragenlijst hebben ingevuld, niet per definitie de ouders van de leerlingen die de leerlingvragenlijst in 2022 hebben ingevuld; het komt ongetwijfeld voor (maar onbekend is hoe vaak) dat het kind wel, maar de ouder niet heeft gerespondeerd, en vice versa. Wel weten we dat de responderende ouders en leerlingen afkomstig zijn van dezelfde scholen en dat de leerling- en oudersteekproeven vergelijkbaar zijn wat betreft de verhouding tussen de vier categorieën van onderwijspositie (onder- en bovenbouw van vmbo en avo). Daarnaast wijzen we erop dat er geen ander bestand van deze omvang bestaat met gegevens van leerlingen én ouders over hoe het gaat met het leren van de leerlingen. We achten het daarom zinvol om in deze paragraaf over enkele verschillen tussen ouders en leerlingen op geaggregeerd niveau te rapporteren.

Tabel 5.6 – Gemiddeld rapportcijfer dagelijks leven leerlingen en ouders, naar onderwijspositie (2022)

| Onderwijspositie | Leerlingen | Ouders | Relevantie verschil (ES) |
|------------------|-------------|-------------|--------------------------|
| OB vmbo | 7,54 | 7,72 | # |
| OB avo | 7,43 | 7,75 | * |
| BB vmbo | 7,26 | 7,57 | * |
| BB avo | 7,12 | 7,61 | ** |
| Totaal | 7,35 | 7,68 | * |

Of het nu gaat om leerlingen/kinderen in de onderbouw van vmbo of in de bovenbouw van avo, in elke categorie van onderwijspositie zijn de ouders in 2022 positiever over het dagelijks leven van hun kind dan leerlingen zelf (Tabel 5.6). Deze verschillen tussen leerlingen en ouders zijn significant en met uitzondering van de vmbo-onderbouw ook relevant (klein of matig effect).

Tabel 5.7 – Gemiddeld rapportcijfer dagelijks leven ouders, naar onderwijspositie en geslacht (2022)

| Onderwijspositie | Ouders van meisjes | Ouders van jongens | Relevantie verschil (ES) |
|------------------|--------------------|--------------------|--------------------------|
| OB vmbo | 7,71 | 7,74 | # |
| OB avo | 7,74 | 7,78 | # |
| BB vmbo | 7,51 | 7,62 | * |
| BB avo | 7,54 | 7,71 | ** |
| Totaal | 7,64 | 7,73 | * |

Dat ouders gunstiger denken over het dagelijks leven dan leerlingen, komt vooral op het conto van de ouders van meisjes; die geven namelijk niet veel lagere rapportcijfers aan het dagelijks leven van hun kind dan ouders van jongens (Tabel 5.7). In de onderbouw zijn de verschillen naar geslacht niet eens relevant ($ES < 0,15$; geen of verwaarloosbaar effect). In de bovenbouw is dat wel het geval (klein of matig effect) maar de verschillen in gemiddelden naar geslacht zijn veel minder groot dan bij de leerlingen zelf (zie Tabel 5.2; de verschilcores naar geslacht liggen bij de leerlingen zelf rond 0,50).

Tabel 5.8 – Gemiddeld rapportcijfer dagelijks leven ouders, naar onderwijspositie (2021, 2022)

| Onderwijspositie | 2021 | 2022 | Relevantie verschil (ES) |
|------------------|-------------|-------------|--------------------------|
| OB vmbo | 7,63 | 7,72 | # |
| OB avo | 7,59 | 7,75 | * |
| BB vmbo | 7,45 | 7,57 | # |
| BB avo | 7,46 | 7,61 | * |
| Totaal | 7,54 | 7,68 | # |

Daarnaast blijken ouders in 2022 ook iets positiever over het dagelijks leven van hun kind dan ouders in 2021 waren (Tabel 5.8). Het gaat om kleine verschillen, die alleen voor de ouders van avo-leerlingen relevant zijn (klein effect).

5.4 Samenhang van het rapportcijfer met motivatie, welbevinden en andere schalen

Als laatste analyse voor dit hoofdstuk is de correlatie berekend tussen de hoogte van het rapportcijfer en de andere schaalscores van de leerlingen in 2022, net zoals we dat eerder gedaan hebben met de data van 2021. De hoogte van de correlaties geeft inzicht in de aspecten die voor leerlingen een rol spelen bij het waarderen van het dagelijks leven.

Tabel 5.9 – Correlatie tussen rapportcijfer dagelijks leven en (sub)schalen (2021, 2022)

| Schaal/subschaal | Correlatie met cijfer dagelijks leven (Pearson correlatie)* | Correlatie met cijfer dagelijks leven (Pearson correlatie)* |
|---|--|--|
| | 2021 | 2022 |
| Welbevinden | | |
| Gezondheid | 0,19 | 0,19 |
| Welzijn | 0,61 | 0,62 |
| Sociaal contact | 0,40 | 0,42 |
| Thuisleren | | |
| Thuiswerkplek | 0,32 | 0,35 |
| Hulp bij thuisleren | 0,21 | 0,23 |
| Schoolse motivatie en studievaardigheden | | |
| Leerijver | 0,24 | 0,24 |
| Zelfregulatie | 0,38 | 0,38 |
| Leervertrouwen | 0,40 | 0,41 |
| Participatie in lessen | 0,24 | 0,23 |
| Huiswerk maken | 0,32 | 0,32 |
| Aanpassingsvaardigheden | 0,27 | 0,26 |
| Hulp van school | | |
| Bij studievaardigheden | 0,31 | 0,31 |
| Bij zelfstandigheid | 0,30 | 0,31 |
| Didactische aanpak vakdocenten | | |
| Begeleiding vakdocenten | 0,26 | 0,26 |
| Feedback vakdocenten | 0,20 | 0,21 |
| Uitdaging vakdocenten | 0,29 | 0,28 |
| Behoeften | | |
| Instructie | 0,04 | 0,07 |
| Feedback | 0,02 | 0,06 |
| Samenwerken | 0,10 | 0,11 |
| Autonomie | 0,07 | 0,10 |
| Uitdaging | 0,08 | 0,11 |

* <0.3 niet/nauwelijks; 0.3-0.7 zwak tot matig; >0.7 (zeer) sterk. Correlaties $\geq 0,3$ zijn vetgedrukt.

In Tabel 5.9 zijn de resultaten voor beide meetjaren naast elkaar gezet. De verschillen zijn echter verwaarloosbaar. Wel laat de tabel (wederom) zien dat het rapportcijfer voor het dagelijks leven conform verwachting vooral sterk samenhangt met het algemene oordeel over welzijn (0,6). Daarnaast correleert het rapportcijfer ook positief met de ervaren mate van sociaal contact, een toereikende thuiswerkplek, zelfregulatie, leervertrouwen en huiswerk maken. Een gunstige kijk op de hulp van school bij studievaardigheden en zelfstandigheid gaat eveneens licht samen met meer waardering voor het dagelijks leven. Het oordeel over de aanpak van de vakdocenten en – veel duidelijker nog – de leerbehoeften van de leerlingen ('waarvan zouden ze meer willen'), correleren daarentegen weinig tot helemaal niet met hun waardering voor het dagelijks leven.

6 De inzet van de middelen van NP Onderwijs

Samenvatting

De meeste scholen hebben de middelen van NP Onderwijs in 2021/2022 voornamelijk besteed aan interventies die zich kenmerken door (extra) inzet van personeel en ondersteuning. Ook interventies rondom sociaal-emotionele en fysieke ontwikkeling van leerlingen en meer of effectievere inzet van onderwijs om kennis en vaardigheden van leerlingen bij te spijkeren zijn populair. Op de scholen met een breed aanbod (pro/vmbo tot en met vwo) zijn de middelen van NP Onderwijs vooral vaak besteed aan interventies waarmee leerlingen worden bijgespijkerd door middel van meer onderwijs. Op scholen met alleen vmbo- of avo-aanbod ging het meeste geld naar interventies waarmee extra personeel en ondersteuning worden ingezet.

Het gemiddelde rapportcijfer voor het dagelijks leven van leerlingen lijkt nauwelijks samen te hangen met de Menukaart-interventie waaraan hun school de meeste middelen heeft besteed. Slechts twaalf van de 75 scholen hebben veel middelen van NP Onderwijs besteed aan de ontwikkeling van executieve functies. Op deze scholen wijken de gemiddelde scores van de leerlingen op de schalen voor schoolse motivatie, studievaardigheden en hulp van school slechts beperkt af van de scores van de leerlingen op andere scholen.

Om robuuster te kunnen analyseren wat de impact van de Menukaart-interventies van scholen is op (de ontwikkeling in) de zelfbeoordeling van leerlingen zijn gedetailleerdere gegevens nodig dan er in het onderhavige onderzoek op dit moment beschikbaar zijn. De analyses in dit hoofdstuk zijn daarom vooral bedoeld om het gesprek op gang te brengen over de interventies en over de mogelijkheden om de relatie tussen interventies en opbrengsten voor leerlingen te onderzoeken.

6.1 Inleiding

Bij alle scholen waar de NPO-Schoolscanvragenlijst in 2021 en 2022 is uitgezet bij leerlingen en ouders, is kort voor de zomervakantie van 2022 ook informatie opgevraagd over de inzet van de middelen van NP Onderwijs in schooljaar 2021/2022. Het betrof slechts één algemene inhoudelijke vraag (zie onder); het antwoord van de scholen op deze vraag wordt in dit hoofdstuk beschreven.

Vraag aan scholen over inzet middelen NP Onderwijs in 2021/2022

Hieronder staan alle typen interventies genoemd van de menukaart van NP Onderwijs voor voortgezet onderwijs. Aan welke van deze typen heeft uw school(vestiging) dit schooljaar de meeste NPO-middelen besteed?

*Selecteer **maximaal** 3 interventietypen. Rangschik deze van boven naar beneden: bovenaan het interventietype waaraan de **meeste** NPO-gelden zijn besteed en daaronder (eventueel) nummer 2 en 3 qua omvang van het aandeel ingezette NPO-middelen.*

| Typen interventies op menukaart NP Onderwijs VO |
|--|
| <i>A. Meer onderwijs (binnen of buiten reguliere schooltijden) om bij groepen leerlingen kennis en vaardigheden bij te spijkeren</i> |
| <i>B. Effectievere inzet van onderwijs om kennis en vaardigheden bij te spijkeren</i> |
| <i>C. Sociaal-emotionele en fysieke ontwikkeling van leerlingen</i> |
| <i>D. Ontwikkeling van de executieve functies van leerlingen</i> |
| <i>E. (Extra) inzet van personeel & ondersteuning</i> |
| <i>F. Faciliteiten en randvoorwaarden</i> |
| <i>G. Ander type interventies dan bovengenoemde</i> |
| Ruimte voor toelichting: |

Oorspronkelijk zouden we meer en gedetailleerdere vragen aan de scholen stellen over hun inzet van de middelen voor NP Onderwijs; zoals vragen over de vormgeving en intensiteit van de interventies, het aantal leerlingen dat ermee werd bereikt en de wijze waarop zij werden geselecteerd. Van dat idee is echter afgezien omdat de scholen in genoemde periode al zwaar belast werden. Bovendien bleken de kostenoverzichten over het schooljaar in die periode nog niet altijd afgerond (op school- noch bestuursniveau) waardoor het voorleggen van gedetailleerdere vragen het risico met zich meebracht van onvolledige beantwoording of non-respons.

In samenhang met het voorafgaande was het aanvankelijk ook de bedoeling om de informatie over de inzet van de middelen van NP Onderwijs op de scholen te koppelen aan de resultaten van de leerlingen op de Schoolscanvragenlijst. Daarmee wilden we onderzoeken of de keuze voor bepaalde Menukaart-interventies door de school terug te zien is in bijvoorbeeld het welbevinden of de motivatie van de leerlingen van die school. Doordat uiteindelijk alleen de bovenstaande algemene vraag is gesteld, is het leggen van deze koppeling minder zinvol geworden. Er ontbreekt immers nogal wat relevante informatie van de scholen; we weten bijvoorbeeld niet bij welke leerlingen de gekozen interventietypen zijn ingezet. Het kan gaan om alle leerlingen van de school, maar ook om leerlingen uit specifieke leerjaren, onderwijsniveaus of doelgroepen. Daarbij zegt de informatie over het gekozen interventietype nog erg weinig over welke interventie nu concreet is aangeboden. Het is goed mogelijk dat scholen hieronder verschillende activiteiten verstaan. Ook is het denkbaar dat scholen vergelijkbare activiteiten bij verschillende interventietypen hebben ondergebracht; bijvoorbeeld meer onderwijs (interventietype A) vergt ook meer inzet van personeel (interventietype E).

Vanwege de voorafgaande kanttekeningen presenteren we hierna – met de nodige voorzichtigheid – slechts enkele analyses. Deze zijn met name bedoeld om het gesprek op gang te brengen over de interventies en over de mogelijkheden om de relatie tussen interventies en opbrengsten voor leerlingen te onderzoeken.

6.2 Interventietypen waaraan de meeste middelen van NP Onderwijs zijn besteed

De vraag naar de (maximaal) drie interventietypen van de Menukaart van NP Onderwijs waaraan de meeste middelen van NP Onderwijs zijn besteed, is beantwoord door 75 van de 84 scholen waar in 2021 en 2022 de NPO-Schoolscanvragenlijst is uitgezet. Tabel 6.1 laat zien welke antwoorden zij gaven. De kolom 'Rang 1' in de tabel laat zien aan welk interventietype de allermeeste middelen van NP Onderwijs zijn besteed. De kolom 'Rang 2' laat zien welk interventietype bij de scholen op de tweede plek staat wat betreft besteding van de meeste middelen van NP Onderwijs en kolom 'Rang 3' toont welke interventie op de derde plek staat. Uit de optelling van het aantal scholen in de kolom 'Rang 3' (71) blijkt dat er vier scholen zijn (van de 75) die geen enkel interventietype op de derde plek hebben gezet; zij hebben dus al hun middelen van NP Onderwijs aan twee interventietypen besteed. In de laatste kolom (Totaal scholen) zien we bij hoeveel van de 75 scholen het betreffende interventietype in hun top-3 staat.

Tabel 6.1 – Top-3 Menukaart-interventietypen waaraan de meeste middelen van NP Onderwijs zijn besteed in 2021/2022 (vetgedrukt: hoogste aantal in kolom)

| | Rang 1 | Rang 2 | Rang 3 | Totaal scholen |
|---|-----------------|-----------------|------------------|----------------|
| A. Meer onderwijs (binnen of buiten reguliere schooltijden) om bij groepen leerlingen kennis en vaardigheden bij te spijkeren | 13 (17%) | 10 (13%) | 16 (23%) | 39 |
| B. Effectievere inzet van onderwijs om kennis en vaardigheden bij te spijkeren | 14 (19%) | 9 (12%) | 9 (13%) | 32 |
| C. Sociaal-emotionele en fysieke ontwikkeling van leerlingen | 6 (8%) | 27 (36%) | 16 (23%) | 49 |
| D. Ontwikkeling van de executieve functies van leerlingen | - | 4 (5%) | 8 (11%) | 12 |
| E. (Extra) inzet van personeel & ondersteuning | 40 (53%) | 16 (21%) | 5 (7%) | 61 |
| F. Faciliteiten en randvoorwaarden | 2 (3%) | 7 (9%) | 17 (24%) | 26 |
| G. Ander type interventies dan bovengenoemde | | 2 (3%) | - | 2 |
| Totaal scholen | 75 (100%) | 75 (100%) | 71 (100%) | |

Interventietype E ((Extra) inzet van personeel en ondersteuning) staat bij veertig scholen op de eerste plaats en bij 61 van de 75 scholen in de top-3 van Menukaart-interventietypen waaraan de meeste middelen van NP Onderwijs zijn besteed. Afgaand op de laatste kolom blijken ook interventietype C (Sociaal-emotionele en fysieke ontwikkeling van leerlingen), A (Meer onderwijs (binnen of buiten reguliere schooltijden) om bij groepen leerlingen kennis en vaardigheden bij te spijkeren) en B (Effectievere inzet van onderwijs om kennis en vaardigheden bij te spijkeren) relatief veel te zijn gekozen als eerste, tweede of derde bestemming van de middelen van NP Onderwijs. Interventietype D (Ontwikkeling van executieve functies) wordt relatief weinig genoemd (12 scholen), en door geen enkele school worden hieraan de meeste middelen (Rang 1) besteed.

Aanvullend is nagegaan of het interventietype waaraan de meeste middelen van NP Onderwijs zijn besteed, verschilt met (de breedte van) het onderwijsaanbod van de school (Tabel 6.2). De tabel suggereert wel verschillen naar onderwijsaanbod, al is het aantal scholen eigenlijk te klein om dat met zekerheid te kunnen zeggen. We zien in de tabel dat op scholen met een breed aanbod de meeste middelen het vaakst (44%) naar interventietype A (Meer onderwijs (binnen of buiten reguliere schooltijden) om bij groepen leerlingen kennis en vaardigheden bij te spijkeren)

gaan en nooit naar interventietype B of F. Op scholen met alleen vmbo- of alleen avo-aanbod staat interventietype E ((Extra) inzet van personeel & ondersteuning) het vaakst op de eerste plaats (resp. 50 en 62%).

Tabel 6.2 – Menukaart-interventietypen waaraan de meeste middelen van NP Onderwijs (rang 1) zijn besteed in 2021/2022, naar onderwijsaanbod school

| | Beroepsgericht (pro tm vmbo-t) | Avo (vmbo-t tm vwo) | Breed (pro tm vwo) | Totaal |
|---|-----------------------------------|------------------------|-----------------------|-----------|
| A. Meer onderwijs (binnen of buiten reguliere schooltijden) om bij groepen leerlingen kennis en vaardigheden bij te spijkeren | 9% | 18% | 44% | 17% |
| B. Effectievere inzet van onderwijs om kennis en vaardigheden bij te spijkeren | 31% | 12% | - | 19% |
| C. Sociaal-emotionele en fysieke ontwikkeling van leerlingen | 6% | 6% | 22% | 8% |
| D. Ontwikkeling van de executieve functies van leerlingen | - | - | - | - |
| E. (Extra) inzet van personeel & ondersteuning | 50% | 62% | 33% | 53% |
| F. Faciliteiten en randvoorwaarden | 3% | 3% | - | 3% |
| G. Ander type interventies dan bovengenoemde | - | - | - | - |
| Totaal | 32 | 34 | 9 | 75 |

Bij de afsluiting van deze paragraaf willen we nogmaals benadrukken dat aan de informatie in de voorafgaande twee tabellen geen harde conclusies kunnen worden verbonden. Het idee is vooral om aan de hand van de cijfers het gesprek op gang te brengen over de Menukaart-interventies en over de mogelijkheden om de relatie tussen deze interventies en opbrengsten voor leerlingen te onderzoeken. Om te illustreren waarom we voorzichtig willen zijn met de verzamelde gegevens volgen in het kader hierna een paar opmerkingen die scholen na het invullen van de vraag naar besteding van middelen van NP Onderwijs ter toelichting hebben verstrekt.

- *“De school heeft het zittende personeel gevraagd extra uren te geven. Deze extra uren waren vaak voor 1 op 1 begeleiding, extra ondersteuning, uitbreiding van het onderwijs. Uitbreiding van het mentoraat met de bedoeling te ondersteunen bij welbevinden en aanleren executieve vaardigheden, extra personele inzet bij praktijkvakken of vakken waar cijfers achterbleven.”*
- *“Inzet van de meeste middelen houdt niet in het meeste effect. Zo heeft groepsvorming en building van de klassen minder gekost maar goede en gewenste impact.”*
- *“Vanaf dag één van de pandemie hebben we sterk ingezet op de verbinding houden met de leerlingen. (...) Door veel in te zetten op bovengenoemde, hebben we een sterk en professioneel team van onderwijsprofessionals nodig die er staan voor de leerlingen en voor elkaar. Enkel met een gedreven en vanuit visie gestuurd team kun je de leerlingen optimaal bedienen. Dus veel aandacht voor de collega's en veel mogelijkheden voor professionalisering.”*

6.3 De relatie tussen de Menukaart-interventietypen en de leerlingresultaten

In deze paragraaf verkennen we de relatie tussen de informatie van de scholen over de Menukaart-interventietypen waaraan de meeste middelen van NP Onderwijs zijn besteed en enkele resultaten van de leerlingen van deze scholen uit de NPO-Schoolscanvragenlijst in 2022. Er zijn geen Effect Sizes berekend bij de verschilscores die de volgende twee tabellen laten zien. Vanwege de eerder gemaakte kanttekeningen achten we dat niet raadzaam.

Tabel 6.3 toont het gemiddelde rapportcijfer voor het dagelijks leven van de leerlingen op de scholen die een bepaald interventietype op de eerste plaats hebben gezet. Een voorbeeld van hoe de tabel gelezen kan worden: 2675 leerlingen uit de steekproef zitten op scholen die de meeste middelen van NP Onderwijs hebben besteed aan interventietype C (Sociaal-emotionele en fysieke ontwikkeling van leerlingen). Gemiddeld geven deze 2675 leerlingen een 7,4 aan hun dagelijks leven. Dat is een fractie hoger dan het gemiddelde rapportcijfer van alle leerlingen tezamen in deze tabel (28.127 leerlingen, gemiddeld rapportcijfer: 7,3).

Tabel 6.3 – Gemiddeld rapportcijfer dagelijks leven van leerlingen op scholen die aan genoemd interventietype de meeste middelen (rang 1) van NP Onderwijs hebben besteed in 2021/2022

| <i>Interventie waaraan meeste middelen worden besteed</i> | Cijfer dagelijks leven (gemiddelde, s.d.) | N leerlingen |
|--|--|--------------|
| <i>A. Meer onderwijs (binnen of buiten reguliere schooltijden) om bij groepen leerlingen kennis en vaardigheden bij te spijkeren</i> | 7,3 (1,3) | 5.431 |
| <i>B. Effectievere inzet van onderwijs om kennis en vaardigheden bij te spijkeren</i> | 7,4 (1,3) | 5.402 |
| <i>C. Sociaal-emotionele en fysieke ontwikkeling van leerlingen</i> | 7,4 (1,3) | 2.675 |
| <i>E. (Extra) inzet van personeel & ondersteuning</i> | 7,3 (1,3) | 13.802 |
| <i>F. Faciliteiten en randvoorwaarden</i> | 7,2 (1,3) | 817 |
| Totaal | 7,3 (1,3) | 28.127 |

Ongeacht aan welke van de zes interventietypes hun school de meeste middelen van NP Onderwijs heeft besteed, zweeft het gemiddelde rapportcijfer voor het dagelijkse leven van de leerlingen steeds rond de 7,3. De tabel suggereert dus weinig samenhang tussen het Menukaart-interventietype waarin de school de meeste middelen heeft geïnvesteerd en de beoordeling van het dagelijks leven van de leerlingen van deze scholen.

Tabel 6.4 – Schaalscores schoolse motivatie, studievaardigheden, hulp van school; leerlingen van scholen die wel/niet veel middelen van NP Onderwijs besteedden aan interventietype D

| Schalen | Wel interventietype D* (gemiddelde, s.d.) | Niet interventietype D* (gemiddelde, s.d.) |
|---|--|---|
| Schaal 'Leerijver' | 3,17 (0,64) | 3,17 (0,65) |
| Schaal 'Zelfregulatie' | 3,09 (0,47) | 3,11 (0,46) |
| Schaal 'Leervertrouwen' | 3,37 (0,55) | 3,40 (0,55) |
| Schaal 'Participatie in lessen' | 3,06 (0,65) | 3,03 (0,65) |
| Schaal 'Huiswerk maken' | 2,81 (0,69) | 2,83 (0,69) |
| Schaal 'Aanpassingsvaardigheden' | 2,78 (0,75) | 2,80 (0,77) |
| Schaal 'Hulp van school bij studievaardigheden' | 2,87 (0,71) | 2,77 (0,74) |
| Schaal 'Hulp van school bij zelfstandigheid' | 2,94 (0,66) | 2,89 (0,68) |

* In de kolom links gaat het om 3.958 leerlingen van 12 scholen, rechts om 24.883 leerlingen van 63 scholen

In Tabel 6.1 kwam naar voren dat slechts twaalf scholen interventietype D (Ontwikkeling van de executieve functies van leerlingen) hebben genoemd als type waaraan relatief veel middelen van NP Onderwijs zijn besteed (top-3). In Tabel 6.4 zijn de leerlingen van deze twaalf scholen afgezet tegen de leerlingen van de overige 63 scholen en vergelijken we hun schaalscores rondom schoolse motivatie, studievaardigheden en hulp van school. Er is hier en daar sprake van (zeer) kleine verschillen in gemiddelden, soms in het voordeel van de eerste groep en soms van de tweede groep (die overigens sterk verschillen in omvang).

7 Conclusies en nabeschuiving

7.1 Achtergrond onderzoek

De NPO-Schoolscanvragenlijst is ontwikkeld in samenwerking met schoolleiders, kwaliteitszorg-medewerkers, leerlingcoördinatoren, leraren en leerlingen van scholen die deel uitmaken van de Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs (OMO). De vragenlijst gaat over een breed scala van aspecten die een rol (kunnen) spelen bij leervertragingen en verdere ontwikkeling van leerlingen. Zowel in het voorjaar van 2021 – aan het einde van een periode met veel coronazorgen en twee schoolsluitingen – als in het voorjaar van 2022 – als corona weer wat op de achtergrond is geraakt – is de vragenlijst voorgelegd aan een groot aantal leerlingen in het voortgezet onderwijs en hun ouders. In 2022 is daarbij voor het eerst ook gevraagd naar drie achtergrondkenmerken van de leerlingen (c.q. van het kind van de ouders), namelijk geslacht, migratieachtergrond en culturele gezinskapitaal.

Een onderzoeksconsortium vanuit Stichting OOK met onderzoekers van TIAS en KBA Nijmegen voert in opdracht van het ministerie van OCW onderzoek uit om de resultaten van de NPO-Schoolscanvragenlijst in 2021 en 2022 te analyseren en interpreteren ten behoeve van een stelselbeeld, en eventueel ook te koppelen aan informatie over de wijze waarop de scholen vanaf schooljaar 2020/2021 middelen van NP Onderwijs inzetten. In het voorjaar van 2022 is een eerste rapport verschenen over de resultaten van de meting in 2021 (Geijssel, Jenniskens & Van Langen, 2022a). De vraag die hierin beantwoord wordt kan worden samengevat als:

1. *Hoe staat het aan het einde van schooljaar 2020/2021 met het welbevinden en leren van leerlingen volgens henzelf en volgens hun ouders, kijkend naar de onderwijspositie van de leerlingen?*

In dit tweede rapport worden de resultaten van de in 2022 ingevulde Schoolscanvragenlijst gepresenteerd en vergeleken met de resultaten van de meting in 2021. In verkennende zin is tevens nagegaan wat de relatie is tussen deze bevindingen en de inzet van de scholen in het kader van NP Onderwijs. We beantwoorden in dit rapport grofweg deze deelvragen:

2. *Hoe beoordelen leerlingen en ouders aan het einde van schooljaar 2021/2022 de thema's rond welbevinden en leren die met de NPO-Schoolscanvragenlijst worden gemeten en welke verschillen doen zich voor in deze oordelen tussen 2021 en 2022, kijkend naar de achtergrond en onderwijspositie van de leerlingen?*
3. *Welke samenhang is er met de inzet van middelen van NP Onderwijs door de school in 2021/2022 anderszids?*

In 2021 is door 104 scholen de NPO-Schoolscanvragenlijst uitgezet, in 2022 deden 84 scholen uit deze groep dat opnieuw. Dit rapport gaat vooral over de leerlingen van deze 84 scholen die de lijst in 2022 invulden, soms in vergelijking tot de leerlingen van dezelfde 84 scholen die in 2021 de lijst invulden. Overigens kunnen de data van 2021 en 2022 niet op individueel niveau gekoppeld worden. Onbekend is dus ook hoeveel en welke leerlingen in beide bestanden voorkomen. Wel weten we dat de verdeling over onderwijspositie in beide groepen gelijk is.

Ook een grote groep ouders van de leerlingen van de 84 scholen heeft de NPO-Schoolscanvragenlijst in 2022 ingevuld. De resultaten daarvan komen in dit rapport slechts beperkt aan de orde, omdat al snel bleek dat er nauwelijks verschillen zijn met de ouderresultaten in 2021.

7.2 Beantwoording van de onderzoeksvragen

7.2.1 Onderzoeksvraag 1: resultaten 2021

We herhalen om te beginnen kort de antwoorden op *Onderzoeksvraag 1* over hoe het aan het einde van schooljaar 2020/2021 staat met het welbevinden en leren van vo-leerlingen volgens henzelf en volgens hun ouders. Deze vraag is ook beantwoord in de tussentijdse rapportage (Geijssel, Jenniskens & Van Langen, 2022a). Bij de meting in 2021 konden we uitsluitend eventuele verschillen tussen leerlingen in kaart brengen die samenhangen met hun onderwijspositie (leerjaar en opleidingsniveau); achtergrondkenmerken zijn bij de meting in 2021 niet opgevraagd.

Aan het einde van schooljaar 2020/2021, als de tweede schoolgebouwenluiting alweer een paar maanden achter de rug is, zijn leerlingen vrij positief over hun welbevinden (in vmbo-onderbouw het meest, in avo-bovenbouw het minst) en waarderen zij hun dagelijks leven met een 7,4. De waardering voor het dagelijks leven is lager naarmate het leerjaar en onderwijsniveau hoger zijn. Leerlingen die hun leven een hoog cijfer (≥ 8) geven zijn zeer positief over hun welzijn. Ook gaat een hoger cijfer samen met significant meer tevredenheid met het sociaal contact, de thuiswerkplek, het leervertrouwen en de vaardigheden rond zelfregulatie en huiswerk. De meeste leerlingen zijn ook redelijk tevreden over hun thuiswerkplek en hulp bij het thuisleren, hun leerijver en leervertrouwen. Wel worstelen ze wat met het opbrengen van concentratie (zeker in onlinelessen), het maken van huiswerk en hun aanpassingsvaardigheden. Leerlingen die over een ontoereikende thuiswerkplek beschikken en minder hulp bij het thuisleren ervaren, kijken wel beduidend negatiever aan tegen de eigen schoolse motivatie en studievaardigheden en ervaren minder welbevinden dan leerlingen met een goede thuiswerkplek. In dit licht bezien is het zorgelijk dat bijna een kwart van de ondervraagde vo-leerlingen (22%) de thuiswerkplek onvoldoende toereikend vindt en circa een zesde deel (17%) onvoldoende hulp bij het thuisleren ervaart. De leerlingen oordelen eind schooljaar 2020/2021 matig positief over de hulp van school en de didactische aanpak van hun vakdocenten. De leerlingen voelen zich maar matig uitgedaagd door hun vakdocenten, maar meer uitdaging achten ze niet erg nodig. De mate waarin leerlingen bepaalde onderwijsbehoeften hebben, heeft geen relatie met de waardering voor het dagelijks leven. Van ongeveer vijftien procent van de leerlingen in de steekproef van 2021 kennen we ook het oordeel van hun ouders over de bevraagde concepten van welbevinden, motivatie, zelfregulatie en dergelijke. Over het algemeen komen het oordeel van leerlingen en ouders vrij goed met elkaar overeen. Wel zijn de leerlingen positiever dan hun ouders over de hulp bij het thuisleren en de feedback die vakdocenten bieden. Omgekeerd beoordelen ouders de behoefte (van hun kind) aan meer instructie en meer feedback als aanzienlijk groter dan leerlingen zelf. Het al vaker geconstateerde verschijnsel dat leerlingen in de avo-bovenbouw minder positief oordelen dan andere leerlingen strekt zich niet uit tot hun ouders.

7.2.2 Onderzoeksvraag 2: resultaten 2022 en vergelijking met 2021

Onderzoeksvraag 2 betrof de oordelen van leerlingen en ouders aan het einde van schooljaar 2021/2022. Bij deze meting kunnen we kijken naar verschillen tussen leerlingen die samenhangen met hun achtergrondkenmerken, te weten geslacht, migratieachtergrond en cultureel kapitaal (als indicatie voor het opleidingsniveau van de ouders). Daarnaast is – net als in 2021 – ook de onderwijspositie (leerjaar en onderwijsniveau) bekend. Deze vraag is beantwoord in Hoofdstuk 3, 4 en 5. De resultaten worden hierna samengevat.

Oordelen van leerlingen eind schooljaar 2021/2022, naar achtergrondkenmerken (Hoofdstuk 3)

Aan het einde van schooljaar 2021/2022 waarden meisjes hun dagelijks leven met een 7,1, jongens geven een 7,6. Meisjes voelen zich ook minder veilig (vooral op straat), hebben minder vertrouwen in de eigen toekomst en ook hun algehele gevoel van welzijn is lager dan bij jongens. Daarnaast ervaren meisjes meer leerijver en minder leervertrouwen dan jongens. Jongens zijn positiever over hun vakdocenten en hebben een sterkere behoefte aan meer instructie en meer autonomie dan meisjes. Leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond zijn positiever over hun thuiswerkplek en negatiever over de hulp bij het thuisleren dan andere leerlingen. Daarnaast beoordelen ze hun schoolse motivatie en studievaardigheden relatief gunstig en ervaren ze sterkere leerbehoeften dan andere leerlingen. Leerlingen met weinig cultureel kapitaal in het gezin vallen negatief op door minder zin om nieuwe dingen te leren en een ongunstiger oordeel over hun gezondheid. Ook over de hulp bij het thuisleren zijn ze minder positief dan andere leerlingen, net als over de meeste aspecten van hun schoolse motivatie en studievaardigheden.

Verschillen tussen schooljaar 2021/2022 en schooljaar 2020/2021, naar onderwijspositie (Hoofdstuk 4)

Onderzoeksvraag 2 betrof ook de vraag welke verschillen zich voordoen in de oordelen van leerlingen in 2021 versus 2022. Covid19 speelde in schooljaar 2021/2022 een minder prominente rol dan in het schooljaar daarvoor. Toch is het oordeel van leerlingen in het voorjaar van 2022 sterk vergelijkbaar met dat van leerlingen die in het voorjaar van 2021 op dezelfde scholen zaten en dezelfde onderwijspositie hadden. Of het nu gaat om hun eigen welbevinden, hun dagelijks leven, hun thuissituatie, hun schoolse motivatie, de hulp van hun school, de aanpak van hun vakdocenten of hun leerbehoeften, we zien weinig verschillen tussen beide meetjaren wat betreft het oordeel van de leerlingen.

Waardering voor het dagelijks leven (Hoofdstuk 5)

De leerlingen waarden hun dagelijks leven in het voorjaar van 2022 gemiddeld nauwelijks anders dan in het voorjaar van 2021, terwijl we hadden gehoopt op vooruitgang. Bovendien geldt: hoe hoger het leerjaar waarin de leerling zit, hoe lager de waardering is voor het dagelijks leven. Meisjes geven in elk leerjaar een fors lager rapportcijfer aan hun dagelijks leven dan jongens. Zeven procent van alle leerlingen geeft het dagelijks leven in 2022 een onvoldoende (5 of lager); zowel in de onder- als bovenbouw en zowel in vmbo als avo doen meisjes dat ongeveer twee keer zo vaak als jongens. De helft geeft een 8 of hoger; jongens veel vaker dan meisjes.

Naast leerjaar (c.q. leeftijd) en geslacht hangt ook het onderwijsniveau samen met de hoogte van het rapportcijfer voor het dagelijks leven. Vmbo-leerlingen waarden hun dagelijks leven hoger dan avo-leerlingen. Dat is terug te zien op schoolniveau: de vijf scholen waar de responderende leerlingen gemiddeld de laagste rapportcijfers geven hebben een avo-aanbod, de vijf scholen waar ze gemiddeld de hoogste rapportcijfers geven bieden praktijkonderwijs en vmbo aan.

Ouders zijn in 2022 positiever over het dagelijks leven van hun kind dan de leerlingen zelf. Dat komt vooral doordat de ouders van meisjes niet veel lagere rapportcijfers aan het dagelijks leven van hun kind geven dan ouders van jongens.

Leerlingen geven een hoger rapportcijfer voor hun dagelijks leven naarmate ze meer tevreden zijn over hun welzijn, sociaal contact, thuiswerkplek, zelfregulatie, leervertrouwen en huiswerk maken. Ook stijgt het cijfer licht als de hulp van school bij studievaardigheden en zelfstandigheid gunstiger wordt beoordeeld.

7.2.3 Onderzoeksvraag 3: samenhang met inzet van middelen NP Onderwijs

Onderzoeksvraag 3 betref de samenhang van de resultaten van de NPO-Schoolscanvragenlijst met de inzet van middelen van NP Onderwijs door de school in 2021/2022. Deze vraag is (in verkennende zin) beantwoord in Hoofdstuk 6 van dit rapport. De meeste scholen hebben hun middelen van NP Onderwijs in 2021/2022 voornamelijk besteed aan interventies die zich kenmerken door (extra) inzet van personeel en ondersteuning. Ook interventies rondom sociaal-emotionele en fysieke ontwikkeling van leerlingen en meer of effectievere inzet van onderwijs om kennis en vaardigheden van leerlingen bij te spijkeren zijn populair. Op de scholen met een breed aanbod (pro/vmbo tot en met vwo) zijn de middelen vooral vaak besteed aan interventies waarmee leerlingen worden bijgespijkerd door middel van meer onderwijs. Op scholen met alleen vmbo- of avo-aanbod ging het meeste geld naar interventies waarmee extra personeel en ondersteuning worden ingezet.

Het gemiddelde rapportcijfer voor het dagelijks leven van leerlingen lijkt nauwelijks samen te hangen met het Menukaart-interventietype waaraan hun school de meeste middelen van NP Onderwijs heeft besteed. Slechts twaalf van de 75 scholen hebben veel middelen besteed aan de ontwikkeling van executieve functies. Op deze scholen wijken de gemiddelde scores van de leerlingen op de schalen voor schoolse motivatie, studievaardigheden en hulp van school beperkt af van de scores van de leerlingen op andere scholen, zowel in positieve als negatieve zin.

Om robuuster te kunnen analyseren wat de impact van de Menukaart-interventies van scholen is op (de ontwikkeling in) de zelfbeoordeling van leerlingen zijn gedetailleerdere gegevens nodig dan er in het onderhavige onderzoek op dit moment beschikbaar zijn. De gepresenteerde analyses in Hoofdstuk 6 zijn daarom vooral bedoeld om het gesprek op gang te brengen over de interventies en over de mogelijkheden om de relatie tussen interventies en opbrengsten voor leerlingen te onderzoeken.

7.3 Nabeschuiving

7.3.1 Opvallende resultaten voor meisjes in breder perspectief

Als het meest prominente resultaat in dit rapport zien we dat het in het voortgezet onderwijs minder goed gaat met meisjes dan met jongens. Net als bij het eerdere HBSC-onderzoek (Boer et al., 2022) valt op dat de scores van meisjes over welbevinden bij het leren in de bovenbouw avo het laagst zijn. In het HBSC-onderzoek geldt dit ook voor welbevinden in relatie tot ervaringen van schooldruk. Bij andere aspecten van welbevinden (pesten, discriminatie en sfeer tussen klasgenoten) wijzen de scores juist uit dat het beter gaat naarmate leerlingen ouder worden en in hogere onderwijsniveaus van het voortgezet onderwijs (vwo) deelnemen. Het HBSC-onderzoek laat verder zien dat de algemene schoolwaardering van zowel jongens en meisjes daalt tussen het 12e en 16e jaar. Op basis van de resultaten van de HBSC-monitor komen de betreffende onderzoekers in de nabeschuiving tot de conclusie dat het aannemelijk is dat de negatieve ontwikkeling in welbevinden en mentale gezondheid samenhangt met de trend van de toegenomen druk die jongeren in het voortgezet onderwijs ervaren door hun schoolwerk. Die trend doet zich bij meisjes (54% in 2021) significant meer voor dan bij jongens (36% in 2021).

De in dit rapport gepresenteerde resultaten van het Schoolscan-onderzoek kunnen we zien als een nadere onderbouwing van deze aannemelijke samenhang van de problemen bij meisjes op

vlak van welbevinden met schooldruk en stress. Het lijkt er sterk op dat meisjes het in deze tijd belangrijk vinden om hun schoolwerk heel goed te doen en zichzelf, maar ook hun leraren en ouders, daarin niet te willen teleurstellen. In een dergelijke situatie kunnen zich stressklachten internaliseren. We zien in het HBSC-onderzoek dan ook niet alleen verslechtering van welbevinden maar ook een zorgelijke toename van door meisjes gerapporteerde problemen op het vlak van mentale gezondheid, zoals psychosomatische klachten.

Oordelen van ouders

Uit het HBSC-onderzoek is bekend dat deze stress verschillende bronnen heeft, waaronder hoge verwachtingen van ouders. Dat sluit aan op het resultaat in dit onderzoek dat ouders hogere scores geven voor het dagelijks leven van hun kind dan leerlingen zelf. Ouders van avo-leerlingen blijken in 2022 gemiddeld zelfs iets positiever over het dagelijks leven van hun kind dan ouders in 2021 waren. Ouders van meisjes geven bovendien gemiddeld vrijwel even hoge rapportcijfers aan het dagelijks leven van hun kind als ouders van jongens, terwijl de meisjes zelf hun leven juist aanzienlijk lager beoordelen dan de jongens. Ouders van kinderen in de onderbouw geven het leven van hun dochters een vergelijkbaar rapportcijfer als het leven van hun zonen. Ouders van kinderen in de bovenbouw geven het dagelijks leven van hun dochters wel een wat lager rapportcijfer dan dat van hun zonen, maar het verschil is veel minder groot dan volgens hun dochters en zonen zelf. In Bijlage 4 hebben we de verschillen van ouders in 2021 en 2022 in groter detail weergegeven; relevant is hierbij nog wel dat ouders in 2022 net iets negatiever oordelen (klein effect) over de gezondheid van hun kinderen dan in 2021.

We weten overigens niet of de verschillen tussen het oordeel van de ouders over hun lerende kinderen en de leerlingen zelf altijd zo zijn of dat dit specifiek geldt voor 2022. Wel constateert HBSC (Boer et al., 2022) een impact van de coronatijd in de zin van extra dalende scores voor welbevinden in samenhang met toegenomen schoolstress; en dit juist voor meisjes sterker dan voor jongens. Er is echter geen onderzoek beschikbaar waarin ouders op deze manier bevraagd zijn over het welbevinden van hun kinderen, laat staan op deze schaal. In die zin heeft het onderhavige onderzoek een toegevoegde waarde, die groter zal worden als we ouders en leerlingen op deze manier in de komende jaren blijven bevragen.

Een combinatie van leerijver met minder leervertrouwen

Van toegevoegde waarde in het huidige onderzoek is ook dat we nu meer inzicht hebben in verschillen tussen jongens en meisjes op aspecten van leermotivatie en metacognitie. Bij welbevinden en positieve gezondheid zien we de grootste uitschieters bij het gevoel van veiligheid en vertrouwen in de eigen toekomst, ten nadele van de meisjes. We zien dat meisjes niet lager scoren op studievaardigheden en metacognitie (zelfregulatie), maar bij leermotivatie zijn er wel weer opvallende verschillen. Meisjes scoren vooral lager op leervertrouwen: zelfvertrouwen in het leren. Daarentegen scoren meisjes op één aspect juist hoger: leerijver. Dit valt extra op omdat er wat betreft leervertrouwen en leerijver nauwelijks of geen verschillen bestaan tussen leerlingen zonder migratieachtergrond of met een westerse migratieachtergrond enerzijds en leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond anderzijds. Tussen leerlingen met weinig versus meer cultureel kapitaal in het gezin is er alleen een klein significant verschil voor leerijver: leerlingen met meer cultureel kapitaal beoordelen zichzelf daarop iets hoger.

Meisjes benoemen dus zelf hun leerijver in combinatie met minder leervertrouwen. Daarbij benoemen zij tevens een sterker gevoel van onveiligheid en relatief minder vertrouwen in de eigen toekomst. Het lijkt er bovendien op – gezien het rapportcijfer dat de ouders aan het leven van hun dochters geven - dat meisjes thuis (wellicht ook op school) onvoldoende laten zien dat hen dit

problemen geeft. Mogelijk speelt daarbij de angst dat dit de problemen slechts zal verergeren, en realiseren zij zich onvoldoende dat het zelf proberen op te lossen tot nieuwe problemen op het vlak van welzijn en gezondheid kan leiden. Een goede signalering is van belang, en docenten kunnen daarbij mogelijk meer doen dan zij zelf in de gaten hebben (zie bijvoorbeeld Meije, 2022).

Samenhangend bestuderen van het vraagstuk

Het is belangrijk om deze resultaten en inzichten in de komende periode nader uit te diepen en daarbij verschillende perspectieven en onderzoeksbevindingen uit verschillende disciplines in ogenschouw te nemen. Een ander deel van het genoemde HBSC-onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat meisjes momenteel meer bevattelijk zijn dan jongens voor problematisch gebruik van sociale media. Dit onderzoek gaat echter niet in op de inhoud en belevingen van sociale media onder meisjes. Wellicht is die inhoud vaker op perfectie gericht en in die zin versterkend op internalisering van stress en problemen op het vlak van mentale gezondheid die pas tot uiting komen als het te laat is. Een interessant issue is ook het verschijnsel van co-rumineren waarvan in het HBSC-onderzoek melding wordt gemaakt (Boer et al., 2022, p. 152): "Een aanvullende verklaring voor de afname in mentale gezondheid in de laatste vier jaar onder meisjes zou kunnen liggen in de negatieve gevolgen van de neiging van meisjes om vaker te co-rumineren dan jongens (Spendelow e.a., 2017). Co-rumineren is het excessief bespreken van zorgen, problemen en negatieve emoties zoals angst, woede of somberheid (bijvoorbeeld als gevolg van de coronacrisis) binnen een vriendschap tussen twee personen (Vuijk & Weerheijm, 2022). Alhoewel co-rumineren soms leidt tot meer emotionele verbondenheid in een vriendschap, kan het ook bijdragen aan minder mentale gezondheid omdat zorgen en problemen hierdoor centraal komen te staan (Rose e.a., 2007; Spendelow et al., 2017)." Dit gegeven roept wellicht vragen op bij interventies op het vlak van herstel van sociaal welzijn, welbevinden en groepsvorming in scholen; denk hierbij ook aan mentorlessen of groepsgesprekken bij huiswerkbegeleiding of leerlingenzorg. Het verdient aanbeveling meer kennis over dit verschijnsel van co-rumineren ter beschikking te stellen aan onderwijsprofessionals en de interventies op de menukaart in dit licht te beschouwen.

Voorts zien we in het onderhavige Schoolscan-onderzoek ook aanleiding voor verdiepende analyses naar specifieke groepen leerlingen, bijvoorbeeld meisjes (en jongens) die relatief sterk aangegeven uitdaging van vakdocenten te waarderen. Hoe scoort deze subgroep op andere schalen (dagelijks leven, vertrouwen in de toekomst, leerijver, zelfregulatie)? Is er op deze manier ook een groep leerlingen vindbaar die relatief minder stress ervaren? De Schoolscandata zoals deze binnen de scholen beschikbaar zijn (op leerlingenniveau met identificatie) laat het toe om samen met onderwijsprofessionals (denk aan docentonderzoekers met ervaring in praktijkgericht onderzoek binnen de muren van de school) deze leerlingen op te sporen en het gesprek aan te gaan wat maakt dat zij de uitdaging prettig vinden en hoe zich dit verhoudt tot ontwikkeling van het zelfvertrouwen in het leren (c.q. onzekerheid) (case-interviews met leerlingen en ook anderen eromheen, waarvan de resultaten dan volgens procedure buiten school geanonimiseerd kunnen worden, ter vergelijking).

In meer algemene zin willen we met deze nabeschuiving het belang benoemen van concrete uitwisseling van kennis op het vlak van onderwijs en op het vlak van gezondheid en welzijn van jongeren. Dat vraagt om het verbinden van de Schoolscandata met andere gegevens, hetgeen wellicht in de toekomst gerealiseerd kan worden. Een interessante optie betreft bijvoorbeeld de koppeling van de Schoolscandata aan de leerprestaties van dezelfde leerlingen. De komende periode zullen we in samenwerking met het bestuur van OMO gaan uitzoeken of en hoe in de samenwerking met scholen onder het bevoegd gezag van de betrokken besturen een dergelijke koppeling veilig gemaakt kan worden (uiteraard met inachtneming van AVG en privacy).

7.3.2 Schoolscanresultaten in het licht van leerachterstandenproblematiek en kansengelijkheid

In het eerdere onderzoek naar leren in coronatijd in 2020 en het NPO-Schoolscanonderzoek van 2021 (Geijssel, Jenniskens & Van Langen, 2020; 2022a) concludeerden we dat ondersteuning van leerlingen met een ontoereikende plek thuis om te werken en te leren van belang is. We constateerden dat bijna een kwart van de ondervraagde vo-leerlingen aan het einde van schooljaar 2020/2021 de thuiswerkplek onvoldoende toereikend vond en circa een zesde deel onvoldoende hulp bij het thuisleren ervoer. Een deel van deze leerlingen had te maken met beide problemen en dit betrof vooral leerlingen in de bovenbouw van avo. De ouders van deze leerlingen waren overigens iets minder negatief. Gelukkig zien we in de resultaten over 2022 dat de leerlingen in de bovenbouw van avo hun thuiswerkplek gemiddeld wat hoger beoordelen dan in 2021. Wellicht heeft de aandacht voor de leerproblemen in de bovenbouw van avo eraan bijgedragen dat de leercondities iets zijn verbeterd.

Verder zien we in aan het einde van schooljaar 2021/2022 dat leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond (ten opzichte van de leerlingen zonder migratieachtergrond of met een westerse migratieachtergrond) hun thuiswerkplek positiever beoordelen en ook een hogere score voor leerijver rapporteren, echter in combinatie met een lagere score voor de hulp bij het thuiswerken. Het valt op dat de groep leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond significant hoger scoort op welbevinden in het leren ('ik heb zin om nieuwe dingen te leren'), motivatie (participatie in lessen) en studievaardigheden (zelfregulatie, huiswerk maken, aanpassingsvaardigheden) dan de groep leerlingen zonder migratieachtergrond of met een westerse migratieachtergrond (Paragraaf 3.4), terwijl de groep leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond significant minder hulp bij thuisleren ervaart (Paragraaf 3.3). De groep leerlingen met meer cultureel kapitaal scoort significant hoger op welbevinden in het leren ('ik heb zin om nieuwe dingen te leren'), motivatie (leerijver) en studievaardigheden (zelfregulatie, huiswerk maken, aanpassingsvaardigheden) dan de groep met weinig cultureel kapitaal (Paragraaf 3.4); en de groep leerlingen met meer cultureel kapitaal ervaart een significant betere thuiswerkplek en meer hulp bij thuisleren (Paragraaf 3.3).

De resultaten van de Schoolscan blijven daarmee aansluiten bij de zorgen om leervertragingen en toegenomen kansengelijkheid, zoals die ook in andere studies zijn geconstateerd (Bol, Belfi, & Borghans, 2020; Haelermans et al., 2022). De schoolscandata maken het mogelijk om verdiepend te onderzoeken voor welke (groepen) leerlingen dit met name geldt, zoals de leerlingen met een ontoereikende thuiswerkplek en ontoereikende hulp thuis, wellicht in samenhang met aspecten van welbevinden en positieve psychologie, motivatie in leren en metacognitie; en daarbij dan ook rekening houdend met migratieachtergrond en cultureel kapitaal in het gezin. We kunnen in deze tweede meting (mei-juli 2022) ook nagaan of de resultaten over leerbehoeften voor de groepen leerlingen op basis van hun achtergrondgegevens verschillen. Leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond blijken een grotere behoefte tot meer instructie, autonomie, feedback, uitdaging te hebben (met uitzondering van meer samenwerken). Daarentegen verschillen de behoeften in het leren niet relevant met de mate van cultureel kapitaal in het gezin van de leerlingen.

Kansengelijkheid en sekse

Met de bovenbeschreven negatieve ontwikkelingen op het terrein van welbevinden en mentale gezondheid bij meisjes is er ook aanleiding om bij het verminderen van kansengelijkheid in het

voortgezet onderwijs rekening te houden met verschillen tussen jongens en meisjes. Het stellen van hoge verwachtingen is van belang om leerlingen te bemoedigen en te ondersteunen (Voerman, 2021), maar zou niet moeten leiden tot uitval door stressproblematiek (Boer et al., 2022; Kleinjan et al., 2020). Interessant is de vraag wanneer en onder welke omstandigheden het stellen van hoge verwachtingen bij leerlingen (momenteel dan specifiek bij meisjes) samengaat met een hogere mate van regie van leerlingen zelf op hun inzet en welzijn daarbij (een agency-ondersteunende leeromgeving, zie Van Halem, 2021).

Belang van een versterkende werking in de bredere omgeving

Wat daartoe binnen de scholen op leerlingniveau ter ondersteuning kan worden gedaan, kan gepaard gaan met een versterkende werking van partijen in de omgeving van de school zoals gemeente en jeugdzorg en andere scholen in de regio. Juist in deze versterkende werking van de context blijkt veerkracht en aanpassingsvermogen van scholen tot uitdrukking te komen (Struyf et al., 2022). We zien hierbij opnieuw de potentiële meerwaarde van het bijeenbrengen van inzichten uit verschillende stromen van onderzoek via de Schoolscan-werkwijze en navenant -onderzoek. Bijvoorbeeld als het gaat om het eerder genoemde verschijnsel van co-rumineren, wat op school gesignaleerd kan worden maar ook thuis, in het verdere sociale leven (sportclubs, straatleven) of op sociale media. Er zijn samenhangende tips en adviezen nodig over wat deze verschillende belanghebbenden kunnen doen om ervoor te zorgen dat het sociaal contact van jongeren bijdraagt aan ontspanning en relativering in combinatie met tijdige onderkenning van internalisering van stress, opbouwend vertrouwen en steun.

7.3.3 Aandachtspunten bij de evaluatie van effectiviteit en werking van interventies

Tot slot van deze nabeschuiving staan we stil bij de lessen uit deze rapportage voor het evalueren van de werking van interventies zoals die van de menukaart van NP Onderwijs. Het bleek tijdens de schoolscanperiode van mei-juli 2022 niet mogelijk om gedetailleerde vragen over de keuzes van scholen met betrekking tot deze interventies te stellen, zoals we in hoofdstuk 6 hebben beschreven. In plaats daarvan hebben we een zeer algemene vraag gesteld over de interventietypen waaraan scholen de meeste middelen hebben besteed. De resultaten daarvan hebben we onder voorbehoud gepresenteerd met als doel daarmee bij te dragen aan een nader gesprek en eventueel ook aan vervolgonderzoek.

Samenhangende professionele oordeelsvorming

Daarbij is het om te beginnen van belang te constateren dat de vergelijking van de Schoolscan 2021 met 2022 weinig ontwikkeling in de diverse scores laat zien, op enkele uitzonderingen na. We moeten hieruit echter niet te snel negatieve conclusies trekken over de meerwaarde van de data. Die meerwaarde is wellicht niet zozeer gelegen in verschillen scores als wel in samenhang van de diverse concepten en achterliggende perspectieven. Zoals in de nabeschuiving in Paragraaf 7.3.1. en 7.3.2 benoemd, maakt de Schoolscan het mogelijk om de samenhang te bestuderen van de verschillende indicaties van welbevinden en positieve gezondheid met indicaties van motivatie en zelfregulatie. Deze gebieden worden in het Nederlandse (voortgezet) onderwijs niet structureel in samenhang gemonitord; welbevinden is een thema dat voornamelijk behoort tot het domein van VWS, terwijl leren behoort tot het domein van OCW. Met de ontwikkeling van de Schoolscan zijn we voornemens geweest om juist hierin verandering te brengen, primair om binnen de scholen ‘evidence-informed’ maatwerk te faciliteren op leerling-, groeps, leerjaar- en afdelingsniveau. Het gaat erom met de schoolscan onderwijsprofessionals en leidinggevendenden ondersteuning te bieden bij hun professionele beoordelingen in de eigen context, zoals we ook op de menukaart teruglezen: ‘het is belangrijk om naar je eigen context te kijken en te vertrouwen

op je oordeel als professional wanneer je een aanpak wilt toepassen in jouw onderwijspraktijk'. Daarbij maakt dit samengaan van verschillende soorten gegevens in de Schoolscandata een evenwichtige evaluatie van de werking van interventies mogelijk. Er kan worden ingezoomd op specifieke groepen leerlingen in specifieke omstandigheden met daarbij inzicht in de bredere competentieontwikkeling, zeker wanneer het mogelijk wordt om ook de leerprestaties daarbij te bestuderen.

Rekening houden met onderwijsvisie en schoolontwikkeling

Overwogen dient te worden om ook schoolkenmerken toe te voegen aan het databestand waarmee specifieke omstandigheden kunnen worden aangewezen. Dat kunnen demografische kenmerken zijn, zoals het aandeel achterstandsleerlingen op de scholen. Het kan ook gaan om onderscheidende kenmerken van de onderwijsaanpak van scholen, zoals gepersonaliseerde onderwijsconcepten en andere onderwijsvernieuwingen of verbetertrajecten en implementatiekenmerken (vergelijk: Fuite, Ackermans & Duits, 2021; Van Halem, 2022). Een interessant onderzoeksdesign dat hierbij als voorbeeld kan dienen, is het drielaagige ontwerp van de evaluatie van 'de gezonde school' (Vennegoor, et al., 2020). Een dergelijke opzet omvat multilevel analyse in combinatie met verdiepende casestudies en zorgt voor kennis over de condities waaronder interventies ertoe doen.

Het is van belang niet alleen te kijken naar de groepen leerlingen die het moeilijker hebben in deze tijd. De Schoolscanvariabelen die verwijzen naar de dimensies van positieve gezondheid (veiligheid, gezondheid, welzijn, sociaal contact, vertrouwen in de toekomst) bieden hierbij aanknopingspunt. Positieve gezondheid gaat uit van een eigen regievoering van de persoon in kwestie (leerlingen in dit geval). Daarbij heeft de coronaperiode laten zien dat die zelfregie in brede zin van belang is: autonome motivatie voor het leren in combinatie met zorg voor jezelf als het gaat om je gezondheid en welzijn. Met nadere analyses van de schoolscandata kunnen we meer leren over de situaties en leerlingen die hierin slagen.

Een interessant resultaat in de beperkte analyses over de door de scholen gekozen menukaart-interventietypen is dat er in de top 3 voornamelijk relatief veel middelen zijn geadresseerd onder (extra) inzet van personeel en ondersteuning. Ook daarin spreekt het belang van goed begrip van wat werkt onder welke omstandigheden; opdat er met de inzet van personeel en ondersteuning aan de goede omstandigheden kan worden bijgedragen. Voor leidinggevendenden speelt dit een rol bij het maken van de plannen voor besteding van middelen en de daaraan verbonden interventiekeuzen. In hoofdstuk 6 hebben we een aantal opmerkingen van schoolleiders benoemd die we meegestuurd kregen met onze vragen over de interventietypen. Het verdient aanbeveling om in de evaluatie van de werking van interventies met deze omstandigheden en met de achterliggende visieontwikkeling bij schoolleiders rekening te houden. De NPO-Schoolscan biedt handvatten om binnen scholen te werken aan een onderzoekende cultuur waarin onderwijsprofessionals data-feedback gebruiken om zich als professionele leergemeenschap te ontwikkelen. Het zou goed zijn nader te onderzoeken welke informatiebronnen schoolleiders gebruiken om tot beslissingen te komen, welke processen zij daartoe inrichten, hoe daarbij interne evaluatie wordt ingericht (Van der Bij, Geijssel, Ten Dam, 2016), hoe schoolleiders en onderzoekers daarbij samenwerken en op welke wijze sturing kan worden geboden (Geijssel, Krüger & Slegers, 2010; Geijssel, Schenke, Volman & Van Driel, 2020). Meer inzicht in deze sturingsdynamiek is van belang voor duurzame verbeteringen van het onderwijs en daarbij behorende structurele verbeteringen in de organisatie van het onderwijs (Kools & Stoll, 2016; März et al., 2018).

7.4 Vervolg

In de komende maanden wordt een derde meting voorbereid, opnieuw met behulp van de NPO-schoolscanvragenlijst die scholen aan leerlingen en ouders voorleggen. Vanuit de scholen ligt er de wens om de afnameperiode te vervroegen en invullen mogelijk te maken vanaf maart. Twee argumenten spelen hierbij een rol. Ten eerste stelt het de scholen in staat om ook de examenleerlingen te bevragen; dit is relevant voor in elk geval de vmbo-afdelingen, om de ontwikkeling van hun leerlingen vanaf leerjaar 1 (2020; onderzoek naar leren in coronatijd), via leerjaar 2 en 3 (Schoolscan 2021 en 2022) tot het schoolverlaten te kunnen evalueren. Ten tweede sluit een afname voor de meivakantie beter aan op periode waarin school- en formatieplanning voor het komende schooljaar wordt vastgesteld. Afname in maart-april biedt scholen kans de analyse van de Schoolscan medebepalend te laten zijn voor visievorming en planning van de interventies in het kader van NP Onderwijs voor het volgende schooljaar.

Aandachtspunt is ook dat de corona-urgentie van de Schoolscan mogelijk vervaagt en wellicht moet plaatsmaken voor een aandachtspunt. De wijze van onderzoek doen samen met de scholen zoals we dit met de NPO-schoolscanvragenlijst zijn gaan doen, kan bijdragen aan de zeggingskracht van de sector voortgezet onderwijs. Zo kan de sector zelf rapporteren over de kwaliteit van het onderwijs en de inspanningen daartoe in de scholen, op basis van de stem van leerlingen en ouders.

Als dit de basis wordt van een meer structurele relevantie van de Schoolscan zou dit kunnen gaan resulteren in wijzigingen in de NPO-Schoolscanvragenlijst, zoals het schrappen van bepaalde onderdelen, het opnemen van nieuwe inhoud of bijvoorbeeld het differentiëren over de jaren (bijvoorbeeld door een deel van de vragen slechts eens per twee voor te leggen en de vrijgekomen ruimte te benutten om jaarlijks een ander specifiek onderwerp toe te voegen - waar toe de scholen samen met onderzoekers kunnen besluiten).

OMO, het onderwijsbestuur dat de Schoolscan samen met Femke Geijssel, eloo en stichting OOK initieerde, denkt na over de verdere inrichting en samenwerking, zowel met de scholen als met onderzoekers en andere partijen. De scholengroepen en -vestigingen die onder dit bevoegd gezag ressorteren, zijn tezamen eigenaar van het grootste deel van de nu verzamelde data. Voor een goed vervolg is het cruciaal dat de gebruikerswaarde van de Schoolscan in de scholen voorop blijft staan en dit gebruikersgemak dan ook door te ontwikkelen.

Voorts gaan de gedachten ook uit naar het inrichten van een dataloket, om veilige toegang tot de gegevens ten behoeve van verder wetenschappelijk onderzoek mogelijk te maken. Daarbij is het mogelijk om het meerjarige databestand te benutten voor beantwoording van meer verdiepende vragen vanuit de scholen met behulp van wetenschappelijke analyses. Andersom kunnen er vanuit wetenschappelijke analyses ook vragen aan scholen gesteld worden om in de eigen data bepaalde zaken na te gaan die bovenscholisch niet vindbaar of zichtbaar zijn. We hebben in de nabespreking voorbeelden hiervan genoemd. De komende periode zullen hiervoor mogelijkheden worden gezocht.

Literatuur

- Boer, M., van Dorsselaer, S., de Looze, M., de Roos, S., Brons, H., van den Eijnden, R., Monshouwer, K., Huijnk, W., ter Bogt, T., Vollebergh, W., & Stevens, G. (2022). *HBCS 2021. Gezondheid en welzijn van jongeren in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Bol, T., Belfi, B., & Borghans, L. (2020). Thuisonderwijs tijdens de corona-crisis. *ROA External Reports*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge, ISBN 978-1-134-74270-7.
- Denessen, E. J. P. G. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Dienske, R., Lusse, M., & Denessen, E. (2020). Ouders en onderwijs op afstand in coronatijd. *Didactief online*. (download <https://didactiefonline.nl/artikel/ouders-en-onderwijs-op-afstand-in-coronatijd>)
- Fuite, M., Ackermans, M., & Duits, P. (2021). *Duurzame onderwijsontwikkeling; Onderzoek naar de bijdrage van Leren verbeteren aan duurzame onderwijsontwikkeling in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: B&T / Leren Verbeteren. (download: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2021/10/29/duurzame-onderwijsontwikkeling>)
- Geijssel, F., Jenniskens, T., & Van Langen, A. (2020). *Leren in coronatijd: Eindrapport vragenlijstonderzoek onder leerlingen in het Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: Radboud Docenten Academie / KBA Nijmegen. (download: <https://www.vo-raad.nl/nieuws/21-000-leerlingen-doen-aanbevelingen-voor-onderwijs-op-afstand>)
- Geijssel, F., Jenniskens, T., & Van Langen, A. (2022a). *Welbevinden, motivatie en zelfregulatie van vo-leerlingen tijdens de coronapandemie. Tussentijdse rapportage resultaten Schoolscan-vragenlijsten*. Nijmegen: Stichting OOK en KBA Nijmegen.
- Geijssel, F. P., Krüger, M. L., & Slegers, P. J. (2010). Data feedback for school improvement: The role of researchers and school leaders. *The Australian Educational Researcher*, 37(2), 59-75.
- Geijssel, F., Schenke, W., van Driel, J., & Volman, M. (2020). Embedding inquiry-based practices in schools: The strategic role of school leaders. *European Journal of Education*, 55(2), 233-247.
- Haelermans, C., Korthals, R., Jacobs, M., de Leeuw, S., Vermeulen, S., van Vugt, L., ... & de Wolf, I. (2022). Sharp increase in inequality in education in times of the COVID-19-pandemic. *Plos one*, 17(2), e0261114.
- Janse, M. (2022). *Gedaald welbevinden, geknakt vertrouwen. De impact van corona op studenten*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G., van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M., & Lammers, J. (2020). *Geluk onder druk. Resultaten van onderzoek naar mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Den Haag: UNICEF.
- Kools, M., & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* Paris, France: OECD Publishing. (download: <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>)
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijssel, F. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. Amsterdam/Diemen: RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA

- Leiderschapsacademie. (download: <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/rol-professionele-netwerken-bij-duurzaam-vernieuwen.pdf>)
- Meije, D. (2022). Docenten maken het verschil. Utrecht: Trimbos Instituut, Programma Jeugd.
- Rose, A. J., Carlson, W., & Waller, E. M. (2007). Prospective associations of co-rumination with friendship and emotional adjustment: Considering the socioemotional trade-offs of co-rumination. *Developmental Psychology*, 43(4), 1019-1031.
- Schelvis, R. M.C., Zwetsloot, G. I. J. M. Bos, E. H., & Wiezer, N. M. (2014) Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 20(5), 622-637.
- Spendelow, J. S., Simonds, L. M., & Avery, R. E. (2017). The relationship between co-rumination and internalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 24(2), 512-527.
- Struyf, A., van der Zanden, P., Cornelissen, F., Geijssel, F., Schreurs, B., Volman, M., en Denessen, E., & Slegers, P. (2022). *Veerkracht verkennen: Hoe vijf vmbo-scholen veerkrachtig reageren bij het realiseren van educatief partnerschap met ouders van risicoleerlingen tijdens de COVID-19-crisis*. [ZonMW project Maatschappelijke dynamiek COVID 2019]. Utrecht: <https://www.vo-raad.nl/nieuws/nieuw-rapport-educatief-partnerschap-tijdens-corona-toont-voorbeelden-van-veerkracht-in-crisistijd>
- Vennegoor, G., Vonk, L., van Assema, P., Huijts, T., Eekhout, I., Molleman, G. R., ... & Jansen, M. W. (2020). Onderzoeksopzet evaluatie Gezonde School: onder welke condities doet het ertoe?. *TSG-Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen*, 98(2), 25-33.
- Voerman, A. (2021). *Hoge verwachtingen gaan over (n) u: de invloed van de verwachtingen van leraren op het leren en de motivatie van hun leerlingen: openbare les*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Vuijk, P., & Weerheijm, R. (2022). Elkaar goedbedoeld de put in praten. *Kind & Adolescent Praktijk*, 21(2), 16-23.
- Van der Bij, T., Geijssel, F. P., & Ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42-50.
- Van Halem, N. (2022). *Accommodating Agency-Supportive Learning Environments in Formal Education* [proefschrift]. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Bijlagen

Bijlage 1 – Kenmerken en representativiteit van de steekproeven 2022

B1a. Scholen

Hierna worden de deelnemende scholen (vestigingen) op een aantal kenmerken beschreven en vergeleken met de landelijke populatie van scholen. De informatie over de scholen is afkomstig uit landelijke DUO-bestanden en gekoppeld op basis van de brin- en vestigingsnummers van de scholen. Het gaat alleen om de scholen die aan de meting van 2021 en 2022 hebben deelgenomen.

Tabel B1.1 – Denominatie van scholen in populatie en steekproef 2022

| Denominatie | Populatie | | Steekproef 2022 | |
|-------------|------------|------------|-----------------|------------|
| | Frequentie | Percentage | Frequentie | Percentage |
| Openbaar | 466 | 29% | 13 | 16% |
| Bijzonder | 1138 | 70% | 71 | 85% |
| Totaal | 1604 | 100% | 84 | 100% |

Conclusie: de steekproefscholen zijn oververtegenwoordigd in de categorie ‘Bijzonder’, net zoals bij de steekproef van 2021 het geval was. In de tussenrapportage (Geijsel, Jenniskens en Van Langen, 2022a) is nagegaan of deze afwijking van invloed is op de inhoudelijke resultaten van de NPO-Schoolscanvragenlijst. Dat bleek niet het geval.

Tabel B1.2 – Aantal leerlingen van scholen in populatie en steekproef 2022

| Schoolgrootte | Populatie | | Steekproef 2022 | |
|-------------------------|------------|------------|-----------------|------------|
| | Frequentie | Percentage | Frequentie | Percentage |
| Tot 350 leerlingen | 497 | 35% | 14 | 17% |
| 351-800 leerlingen | 470 | 33% | 31 | 37% |
| Meer dan 800 leerlingen | 470 | 33% | 39 | 47% |
| Totaal* | 1437 | 100% | 84 | 100% |

* De bestanden van DUO bevatten enkele vestigingen die geen leerlingen lijken te hebben

Conclusie: in de steekproef zijn grote scholen oververtegenwoordigd, kleine scholen sterk ondervertegenwoordigd.

Tabel B1.3 – Breedte onderwijsaanbod van scholen in populatie en steekproef 2022

| Onderwijsaanbod | Populatie | | Steekproef 2022 | |
|-----------------------------------|------------|------------|-----------------|------------|
| | Frequentie | Percentage | Frequentie | Percentage |
| Beroepsgericht (pro t/m vmbo-t) | 747 | 47% | 35 | 42% |
| Algemeen vormend (vmbo-t t/m vwo) | 336 | 21% | 18 | 21% |
| Breed (pro t/m vwo) | 521 | 33% | 31 | 37% |
| Totaal | 1604 | 100% | 84 | 100% |

Conclusie: qua breedte van het onderwijsaanbod zijn er beperkte verschillen tussen de steekproef en de populatie.

Tabel B1.4 – Stedelijkheid vestigingsgemeente van scholen in populatie en steekproef 2022

| Stedelijkheid | Populatie | | Steekproef 2022 | |
|----------------------|------------|------------|-----------------|------------|
| | Frequentie | Percentage | Frequentie | Percentage |
| Niet stedelijk | 88 | 6% | 4 | 5% |
| Weinig stedelijk | 266 | 17% | 19 | 23% |
| Matig stedelijk | 239 | 15% | 12 | 14% |
| Sterk stedelijk | 552 | 34% | 27 | 32% |
| Zeer sterk stedelijk | 459 | 29% | 22 | 27% |
| Totaal | 1604 | 100% | 84 | 100% |

Conclusie: qua stedelijkheid van de vestigingsgemeente zijn er beperkte verschillen tussen de steekproef en de populatie.

Tabel B1.5 – Provincie waar scholen staan, populatie en steekproef 2022

| Provincie | Populatie | | Steekproef 2022 | |
|---------------|------------|------------|-----------------|------------|
| | Frequentie | Percentage | Frequentie | Percentage |
| Groningen | 75 | 5% | 3 | 4% |
| Friesland | 91 | 6% | 0 | - |
| Drenthe | 46 | 3% | 0 | - |
| Overijssel | 129 | 8% | 5 | 6% |
| Gelderland | 201 | 13% | 1 | 1% |
| Utrecht | 112 | 7% | 1 | 1% |
| Flevoland | 47 | 3% | 0 | - |
| Noord-Holland | 260 | 16% | 6 | 7% |
| Zuid-Holland | 350 | 22% | 6 | 7% |
| Zeeland | 40 | 3% | 0 | - |
| Noord-Brabant | 180 | 11% | 60 | 71% |
| Limburg | 73 | 5% | 2 | 2% |
| Totaal | 1604 | 100% | 84 | 100% |

Conclusie: de steekproef kent een zeer grote oververtegenwoordiging van scholen uit de provincie Noord-Brabant. Scholen uit andere provincies zijn ondervertegenwoordigd of zelfs geheel afwezig. Hetzelfde gold ook voor de steekproef van 2021. In de tussenrapportage (Geijsel, Jenniskens en Van Langen, 2022a) is nagegaan of deze afwijking van invloed is op de inhoudelijke resultaten van de NPO-Schoolscanvragenlijst. Dat bleek niet het geval.

B1b. Leerlingen

In 2022 is de vragenlijst uitgezet binnen Magister, het leerlingenadministratiesysteem van de scholen. De klas en het bijbehorende onderwijsniveau (of -niveaus in geval van heterogene klassen) volgden daaruit vanzelf. Hierna worden de leerlingen op deze kenmerken beschreven en vergeleken met de landelijke populatie.

Tabel B1.6 – Leerjaar van leerlingen in de populatie en de steekproef 2022

| Leerjaar | Populatie | | Steekproef 2022 | |
|------------------------|------------|------------|-----------------|------------|
| | Frequentie | Percentage | Frequentie | Percentage |
| 1 | 197.820 | 27% | 8.693 | 28% |
| 2 | 193.267 | 26% | 8.262 | 27% |
| 3 | 190.972 | 26% | 7.954 | 26% |
| 4 (excl. vmbo-4) | 112.733 | 15% | 4.280 | 14% |
| 5 (excl. pro-5/havo-5) | 45.393 | 6% | 1.658 | 5% |
| Totaal | 740.185 | 100% | 30.847 | 100% |

NB. Op de deelnemende scholen zijn de examenleerlingen buiten het onderzoek gehouden omdat zij al met studieverlof waren. Leerlingen in 4-vmbo, 5-havo en 6-vwo ontbreken dus in de steekproef. Voor het genereren van de populatiegegevens uit Tabel B1.6 zijn daarom uit de landelijke data (CBS-Statline) de leerlingen uit de examenleerjaren verwijderd. De conclusie op basis van Tabel B1.6 is dat de verdeling over leerjaren in de steekproef sterk overeenkomt met die in de populatie.

Tabel B1.7 – Onderwijsniveau van leerlingen in steekproef 2022

| Onderwijsniveau | Frequentie | Percentage |
|----------------------|------------|------------|
| Praktijkonderwijs | 521 | 2% |
| Vmbo-b | 1.110 | 4% |
| Vmbo-k | 1.904 | 6% |
| Vmbo-gtl (mavo) | 3.250 | 11% |
| Vmbo breed (b/k/g/t) | 4.374 | 14% |
| Mavo/havo/vwo | 5.979 | 19% |
| Havo | 5.796 | 19% |
| Vwo | 7.913 | 26% |
| Totaal | 30.847 | 100,0 |

NB. Tabel B1.7 toont uitsluitend de verdeling van de leerlingen in de *steekproef 2022* over de onderwijsniveaus. Het is niet goed mogelijk deze verdeling te vergelijken met die van de landelijke

populatie van vo-leerlingen. In de openbare landelijke databestanden zijn namelijk bepaalde onderwijsniveaus samengevoegd (bijvoorbeeld alle leerwegen van vmbo) en voor de brugklasjaren (leerjaar 1-2) wordt bovendien maar beperkt onderscheid gemaakt naar onderwijsniveau.

Voor de analyses is in het steekproefbestand zijn leerjaar en niveau gecombineerd. Dit leidt tot een grote hoeveelheid cellen; zie Tabel B1.8. Deze zijn daarna ingedikt tot vier categorieën van onderwijspositie. De leerlingen in deze vier categorieën worden in dit rapport steeds met elkaar vergeleken (zie ook Hoofdstuk 1). De categorieën zijn in Tabel B1.8 onderscheiden door de verschillend gearceerde blokken.

Tabel B1.8 – Verdeling over leerjaar en onderwijsniveau van leerlingen in de steekproef 2022

| Niveau x leerjaar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Totaal |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|
| Praktijkonderwijs | 254 | 93 | 99 | 75 | 0 | 521 |
| Vmbo-b | 309 | 419 | 382 | 0 | 0 | 1.110 |
| Vmbo-k | 349 | 616 | 939 | 0 | 0 | 1.904 |
| Vmbo-gtl (mavo) | 433 | 751 | 2066 | 0 | 0 | 3.250 |
| Vmbo breed (b/k/g/t) | 2083 | 1821 | 470 | 0 | 0 | 4.374 |
| Mavo/havo/vwo | 3745 | 1810 | 424 | 0 | 0 | 5.979 |
| Havo | 326 | 1146 | 1866 | 2458 | 0 | 5.796 |
| Vwo | 1194 | 1606 | 1708 | 1747 | 1658 | 7.913 |
| Totaal | 8693 | 8262 | 7954 | 4280 | 1658 | 30.847 |

Tabel B1.9 – Geslacht van leerlingen, populatie en steekproef 2022

| | Populatie | | Steekproef 2022 | |
|---------------|----------------|------------|-----------------|------------|
| | Frequentie | Percentage | Frequentie | Percentage |
| Meisje | 462.771 | 49,8% | 15.431 | 50,0% |
| Jongen | 466.875 | 50,2% | 14.712 | 47,7% |
| Anders | - | - | 704 | 2,3% |
| Totaal | 929.671 | 100 | 30.847 | 100 |

De populatiegegevens uit Tabel B1.9 hebben betrekking op de complete leerlingenpopulatie in het voortgezet onderwijs (Bron: CBS-Statline). De conclusie is dat de verdeling naar geslacht in de steekproef sterk overeenkomt met die in de populatie.

Tabel B1.10 – Migratieachtergrond van leerlingen, populatie en steekproef 2022

| | Populatie | | Steekproef 2022 | |
|-----------------------------------|----------------|------------|-----------------|------------|
| | Frequentie | Percentage | Frequentie | Percentage |
| Geen/westerse migratieachtergrond | 751.773 | 81% | 26.092 | 85% |
| Niet-westerse migratieachtergrond | 175.395 | 19% | 3.909 | 13% |
| Migratieachtergrond onbekend | 2.503 | 0% | 846 | 3% |
| Totaal | 929.671 | 100 | 30.847 | 100 |

De populatiegegevens uit Tabel B1.10 hebben eveneens betrekking op de complete leerlingenpopulatie in het voortgezet onderwijs (Bron: CBS-Statline). De conclusie is dat de verdeling naar migratieachtergrond in de steekproef beperkt afwijkt van die in de populatie.

B1c. Ouders

Tabel B1.11 – Kenmerken scholen: populatie, leerlingensteekproef, oudersteekproef 2022

| | Populatie | Leerlingensteekproef | Oudersteekproef |
|---------------------------------|-------------|----------------------|-----------------|
| | N=1604 | N=84 | N=69 |
| Denominatie | | | |
| Openbaar | 29% | 16% | 16% |
| Bijzonder | 70% | 85% | 84% |
| Schoolgrootte | | | |
| Tot 350 leerlingen | 35% | 17% | 16% |
| 351-800 leerlingen | 33% | 37% | 39% |
| > 800 leerlingen | 33% | 47% | 45% |
| Onderwijsaanbod | | | |
| Beroepsgericht (pro t/m vmbo-t) | 47% | 42% | 42% |
| Alg. vormend (vmbo-t t/m vwo) | 21% | 21% | 25% |
| Breed (pro t/m vwo) | 33% | 37% | 33% |
| Stedelijkheid | | | |
| Niet stedelijk | 6% | 5% | 12% |
| Weinig stedelijk | 17% | 23% | 3% |
| Matig stedelijk | 15% | 14% | 32% |
| Sterk stedelijk | 34% | 32% | 28% |
| Zeer sterk stedelijk | 29% | 27% | 26% |
| Provincie | | | |
| Groningen | 5% | 4% | 4% |
| Friesland | 6% | - | - |
| Drenthe | 3% | - | - |
| Overijssel | 8% | 6% | 7% |
| Gelderland | 13% | 1% | 1% |
| Utrecht | 7% | 1% | 1% |
| Flevoland | 3% | - | - |
| Noord-Holland | 16% | 7% | 7% |
| Zuid-Holland | 22% | 7% | 6% |
| Zeeland | 3% | - | - |
| Noord-Brabant | 11% | 71% | 70% |
| Limburg | 5% | 2% | 3% |
| Totaal | 100% | 100% | 100% |

In Hoofdstuk 5 presenteren we de rapportcijfers die ouders geven aan het dagelijks leven van hun kind. De overige resultaten van de NPO-Schoolscanvragenlijst in 2022 die in dit rapport worden gepresenteerd hebben betrekking op de leerlingen, niet de ouders. In Bijlage 3 zijn wel de gemiddelde schaalscores van de ouders in 2022 opgenomen. Bij die meting hebben ruim 20.000 ouders van in totaal 69 scholen (vestigingen) de lijst ingevuld. In Tabel B1.11 vergelijken we de kenmerken van deze scholen met die van de totale schoolpopulatie (n=1.607) en van de scholen

van de totale leerlingensteekproef (n=84, zie Paragraaf B1a). Uit de tabel blijkt dat de scholen van de oudersteekproef op ongeveer dezelfde wijze afwijken van de landelijke scholenpopulatie als de scholen van de leerlingensteekproef (d.w.z. vooral zeer scheef verdeeld wat betreft denominatie en provincie).

Bijlage 2 – Theoretische achtergrond NPO-Schoolscanvragenlijst voor leerlingen en ouders

De volgende benaderingen en theorieën maken deel uit van het theoretisch kader:

- Positieve psychologie, positieve gezondheid en welbevinden
- Kansengelijkheid en factoren die hierop van invloed zijn, o.a. verschillen in mogelijkheden voor thuisleren en ouderbetrokkenheid, belang van differentiatie
- Zelfbeschikkingstheorie en intrinsieke motivatie
- Zelfregulatie, executieve vaardigheden en metacognitie

In deze bijlage wordt elk beschreven, gevolgd door een literatuurlijst voor specifiek deze bijlage.

B2a. Positieve psychologie, positieve gezondheid en welbevinden¹⁰

Positieve psychologie richt zich op de vraag wat mechanismes en processen zijn van optimaal functioneren van individuen, relaties en samenlevingen. Het is een verbreding ten opzichte van de traditionele psychologie waarin de nadruk hoofdzakelijk ligt bij mechanismen van disfunctioneren (Bohlmeijer et al., 2013). Vanuit deze positieve psychologie is er aandacht voor het persoonlijke welzijn, ofwel welbevinden, en het belang van het leven in een omgeving waarin welbevinden wordt bevorderd. Bij welbevinden gaat het om met een positief gevoel en positief in het leven (kunnen) staan, zelfvertrouwen, geluk, doorzettingsvermogen, energie, een gevoel ertoe te doen, eigenwaarde, het goed weten omgaan met de eigen emoties en het ervaren van steun uit de omgeving (Kleinjan et al., 2020). Het gaat over het emotionele aspect van geluk en tevredenheid voelen en over de factoren die daaraan bijdragen. Deze factoren zijn onder te brengen in meerdere gebieden: mentaal, emotioneel, sociaal, gedragsmatig en lichamelijk. Het gaat om het werken aan een omgeving die in brede zin bijdraagt aan de positieve ontwikkeling tot een gezond, sociaal en zelfstandig mens.¹¹

In Nederland ontwikkelde Huber in lijn met de positieve psychologie de theorie van positieve gezondheid (Steekelenburg, Kersten, & Huber, 2016). In deze verbrede benadering van gezondheid gaat het niet om het bestrijden en genezen van ziektes maar om het versterken van het vermogen van mensen om gezond te zijn en daar regie op te voeren. Naast de dimensies mentaal welbevinden, lichaamsfuncties en dagelijks functioneren worden ook de dimensie zingeving, kwaliteit van leven en meedoen van belang geacht. In het voortgezet onderwijs zijn we inmiddels bekend met het belang van een 'gezonde school', waarbij momenteel in toenemende mate de benadering van positieve gezondheid wordt omarmd.¹²

De relatie tussen welbevinden en leerresultaten is wederkerig, zoals we onder andere weten uit onderzoek naar effectief leren (Hattie, 2008). Welbevinden is bevorderend voor het leren. Kinderen en jongeren gaan naar school om te leren en zichzelf te ontwikkelen. Dit lukt het beste als leerlingen goed in hun vel zitten, goede relaties hebben met anderen en zich veilig voelen op school. Andersom is het krijgen van goed onderwijs bevorderend voor het welbevinden van kinderen en jongeren.

¹⁰ Deze paragraaf is identiek aan Paragraaf 2.2 in Geijsel, Jenniskens en Van Langen (2022a)

¹¹ Zie <https://www.onderwijskennis.nl/artikelen/sociaal-emotionele-ontwikkeling-en-welbevinden>

¹² Zie <https://www.gezondeschool.nl/nieuws/gezonde-school-en-positieve-gezondheid-versterken-elkaar>

Vanuit deze inzichten is door het Trimbos-instituut, in samenwerking met Pharos, in 2016 het ondersteuningsprogramma Welbevinden op school gestart: om scholen in basis- en voortgezet onderwijs handvatten te bieden om op een positieve manier bij te dragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen en het welbevinden van leerlingen te versterken. Het pedagogische klimaat biedt hierbij een belangrijke ingang, maar niet de enige. Ook in de vormgeving van onderwijs met goede didactische kwaliteit rekening houdend met verschillen tussen leerlingen en de inrichting van een leeromgeving met goede ondersteuning (passend onderwijs) liggen sleutels voor bevordering van welbevinden.¹³

Gezondheid en welbevinden van leerlingen in het voortgezet onderwijs worden al langer landelijk gemonitord door bijvoorbeeld de GGD en Trimbos. Onderzoek van UNICEF (Kleinjan et al., 2020) heeft recent naar voren gebracht dat schoolstress voor jongeren een belangrijke bedreiger is van hun gevoelens van geluk. In deze periode van (herstel van) de coronapandemie is er extra aandacht nodig voor de gezondheid en welbevinden van leerlingen, zoals ook valt af te leiden uit ons eerdere onderzoek onder 22.000 leerlingen tijdens de eerste lockdown in de periode mei-juli 2020 (Geijssel, Jenniskens & Van Langen, 2020). De NPO Menukaart omvat een groep interventies die specifiek hierop zijn gericht.

Positieve psychologie, positieve gezondheid en welbevinden in de Schoolscan-vragenlijst

De Schoolscan-vragenlijst voor leerlingen geeft inzicht in een aantal indicaties van welbevinden, met inspiratie van de dimensies van positieve gezondheid: veiligheid, lichamelijke gezondheid, welzijn, sociaal contact algemeen en op school, vertrouwen in de toekomst en een rapportcijfer voor het dagelijks leven.

B2b. Gelijke kansenproblematiek, thuis leren, ouderbetrokkenheid en differentiatie¹⁴

Het is een bekend gegeven dat ons onderwijs leerlingen met verschillende achtergronden onvoldoende gelijke kansen biedt (Inspectie van het Onderwijs, 2017; Aalders et al., 2020). Dit vindt onder andere zijn oorzaak in het verschil in ouderbetrokkenheid bij het leren van kinderen thuis en op school (Lusse, 2019). Denessen (2017) wijst op de maatschappelijke verantwoordelijkheid om hiervoor te compenseren. De Onderwijsraad adviseert hiertoe een andere structuur van het voortgezet onderwijs (Onderwijsraad, 2021).

Door de lockdowns zijn leerlingen in coronatijd nog sterker afhankelijk geweest van deze ouderbetrokkenheid dan gebruikelijk. Onderzoek van Dienske, Lusse en Denessen (2020) laat zien dat de ondersteuning die leerlingen van leraren en ouders ontvangen van belang is voor de motivatie van leerlingen. Zij concluderen dat zowel ouders als leraren in die ondersteuning moeten investeren. In ons eerdere onderzoek naar leren in coronatijd tijdens de eerste lockdown in 2020 (Geijssel, Jenniskens & Van Langen, 2020) bleek dat 27 procent van de leerlingen aangeeft thuis niet goed te hebben kunnen leren tijdens de schoolgebouwsluiting en dat deze groep significant lager scoort op de leermotivatie dan de groep leerlingen die thuis wél een goede thuisleerplek zegt te hebben. Leerlingen zonder goede thuisleerplek gaven ook vaker aan minder hulp te hebben gehad van ouders, maar ook van docenten. Daarmee is er sprake van een soort 'dubbele pech': minder goed kunnen concentreren thuis én minder hulp. We adviseerden de scholen zich bij

¹³ Zie <https://www.trimbos.nl/aanbod/welbevinden-op-school/>

¹⁴ Deze paragraaf is identiek aan Paragraaf 2.3 in Geijssel, Jenniskens en Van Langen (2022a)

lockdowns open te stellen voor een grotere groep leerlingen dan alleen degenen met een zorgindicatie voor corona. Daarbij wezen we erop dat de gevolgen van een niet toereikende thuiswerkplek op leermotivatie en onvoldoende hulp bij het thuisleren ook kunnen spelen wanneer scholen 'gewoon' open zijn. Het is de vraag in hoeverre leerlingen die verschillen in thuissituatie gelijke kansen hebben om op school motivatie voor leren te ontwikkelen als basiskwaliteit in het leren. In elk geval is het in de periode van herstel na corona van belang deze bredere groep in beeld te hebben en te investeren in ondersteuning van deze leerlingen en hun ouders.

In algemene zin wordt differentiatie in de omgang met verschillen tussen leerlingen gezien als de manier om verbetering te realiseren. Er valt daarbij onderscheid te maken tussen differentiatie op macro-, meso- en microniveau: kenmerken van het onderwijssysteem en -beleid, kenmerken van scholen, en kenmerken in de interactie met leerlingen. Met de NPO-middelen krijgen scholen in het voortgezet onderwijs extra mogelijkheid om te investeren in differentiatie. Het kan gaan om maatregelen op schoolniveau, bijvoorbeeld op scholen met relatief veel kansarme leerlingen en/of leerachterstanden (Struyf et al., in press). Ook op individueel niveau kan er via de interactie met leerlingen en in de ondersteuning van ouders verschil worden gemaakt (maatwerk).

Om te kunnen differentiëren is het relevant een idee te hebben van verschil in leerbehoeften van leerlingen. Het is daarbij wenselijk dat elke leerling de kans krijgt zich te ontwikkelen op basis van de capaciteiten die hij of zij heeft. Door recht te doen aan leerbehoeften kunnen scholen bijdragen aan dit presteren naar eigen kunnen (Hoogeveen, Jepma & Studulski, 2017).

Gelijke kansen, thuisleren, ouderbetrokkenheid en differentiatie in de Schoolscan-vragenlijst

In ons eerdere onderzoek in 2020 konden leerlingen zelf aangeven hoe toereikend zij hun thuiswerkplek vonden. In de Schoolscan-vragenlijst zijn de betreffende vragen opnieuw opgenomen, aangevuld met vragen over de hulp die leerlingen van ouders en school ervaren bij het thuisleren. Daarnaast wilden we met de Schoolscan-vragenlijst leerlingen (en hun ouders) de mogelijkheid bieden zich uit te spreken over hun leerbehoeften. Daarom is gevraagd waar leerlingen méér van willen in hun aankomende schooljaar: instructie, feedback, zelfstandig werken, samenwerken, autonomie en uitdaging.

B2c. Zelfbeschikkingstheorie en intrinsieke motivatie¹⁵

De Zelfbeschikkingstheorie (*Self Determination Theory*; Ryan & Deci, 2000) wordt in het (voortgezet) onderwijs veel gebruikt. Deze theorie gaat over menselijke motivatie waarmee we de eerder genoemde positieve psychologie toegepast zien op leren: positieve motivatie voor leren, uitgaande van natuurlijke basisbehoeften voor welbevinden, functioneren en groei van de mens. In ons eerdere onderzoek (Geijssel, Jenniskens & Van Langen, 2020, p. 7) beschreven we dat de zelfbeschikking als leertheorie uitgaat van centrale basisbehoeften van de *lerende* mens:

- het gevoel van *autonomie*: niet een speelbal te zijn van een ander, maar zelf het eigen gedrag te kunnen bepalen; daarmee geeft dat wat je doet je plezier en/of zingeving;
- het gevoel van *competentie*: ervaren dat je competent bent om taken uit te voeren; dat wat jij al kan of gaat kunnen, doet ertoe; jouw competentie krijgt betekenis in je handelen.

15 Deze paragraaf is identiek aan Paragraaf 2.4 in Geijssel, Jenniskens en Van Langen (2022a)

De zelfbeschikkingstheorie maakt daarbij onderscheid tussen willen leren en moeten leren (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007).

- Bij *willen leren* gaat het er om dat het leren gerealiseerd wordt vanuit het gevoel van interesse en competentie. Zowel interesse als competentie ontwikkelen zich verder en dat motiveert de leerling om zich te blijven inspannen. We spreken dan van *autonome motivatie* waarbij leerlingen persoonlijke verantwoordelijkheid opnemen voor hun eigen leerproces. Autonome motivatie doet zich voor als leerlingen de leerstof interessant of zinvol vinden. Het leerproces heeft in zichzelf waarde (intrinsiek) of gaat gepaard met het gevoel dat het zijn waarde gaat krijgen (geïnternaliseerd). Autonome motivatie sluit aan bij een natuurlijke neiging van de mens om zich te willen ontwikkelen.
- Dit onderscheidt zich van het *moeten leren*: leren vanuit het gevoel dat leren 'moet' om daarmee een doel te bereiken dat buiten het leren zelf is gelegen, een extrinsiek doel. Het gaat niet zozeer om het leren zelf als wel om de prestatiedoelen die daarmee bereikt worden. De kern is dat leerlingen zich onder druk gezet voelen om te leren; door de buitenwereld, of omdat ze zichzelf die druk opleggen als reactie op wat ze denken dat er van hen verwacht wordt. Het gaat meer om het laten zien en beloond krijgen van wat je al kan, dan om het persoonlijk voelen dat je competent bent en plezier hebben in de ontwikkeling ervan. We spreken dan van *gecontroleerde of verplichtende motivatie*.

Autonome motivatie gaat over het *willen leren*. Zowel intrinsieke en geïnternaliseerde motieven voor het leren spelen hierbij een rol en in die zin is autonome motivatie een ruimer concept dan intrinsieke motivatie. Echter, de terminologie van *intrinsieke motivatie* is meer in gebruik.

Er zijn verschillende dynamieken van psychologische processen gaande bij leerlingen naarmate zij vanuit meer autonome (intrinsieke) dan wel gecontroleerde motivatie leren (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007). Naarmate leerlingen meer vanuit autonome motivatie leren is er sprake van grotere volharding van het leren, leren leerlingen diepgaander, minder oppervlakkig en zijn ze beter in staat om dat wat zij op de ene plek leren (op school) ook op andere plekken toe te passen (transfer). Ook hangt de mate van autonome leermotivatie samen met een groter psychologisch welbevinden van leerlingen.

Sociale verbondenheid: de derde basisbehoefte

Bij zelfbeschikking als basis voor intrinsieke motivatie speelt er naast het gevoel van autonomie en competentie nog een derde basisbehoefte: het gevoel van *sociale verbondenheid*. Onderzoek laat zien dat sociale verbondenheid substantiële impact heeft op leerprestaties via de emotionele balans en motivationele overtuigingen van leerlingen. Hiertoe is het ervaren van sociale steun van belang, niet alleen van medeleerlingen maar ook van docenten. Het gaat om betrokkenheid bij leerlingen, inzicht en begrip te hebben voor hoe zij als jongvolwassenen hun leven leiden, tijd en aandacht voor individuele leerlingen en waar nodig alert te zijn door het bieden van individuele ondersteuning (Stroet, 2014).

Autonomie-ondersteunende leeromgeving

Onderzoek heeft uitgewezen dat leerlingen meer kans hebben op het ontwikkelen van autonome leermotivatie naarmate er sprake is van een autonomie-ondersteunende leeromgeving. Leraren en scholen kunnen hiervoor zorgen door autonomie-ondersteunende interactie in combinatie met het bieden van structuurdifferentiatie (Hornstra, Weijers, Van der Veen & Peetsma, 2016; Vansteenkiste, Soenens, Sierens & Lens, 2005).

Autonomie-ondersteunende interactie kenmerkt zich door het vermijden van dwingende taal, toelichting over de zinvolheid van lesmateriaal en door het op een empathische en stimulerende wijze rekening houden met standpunten, meningen en keuzes van leerlingen. Het tegenovergestelde is dwingend en controlerend taalgebruik en druk op het leveren van prestaties zonder aandacht voor wat leren vraagt van de leerling.

Het bieden van *structuurdifferentiatie* heeft te maken met didactiek en onderwijsorganisatie. Voorbeelden in de didactiek zijn het aanbieden van keuzemogelijkheden, instructie die is aangepast aan het niveau van de leerling en duidelijkheid over eventuele toetsing. In de onderwijsorganisatie gaat het bijvoorbeeld om duidelijkheid in het rooster en goede vindbaarheid van informatie. Het ontbreken van structuur brengt chaos.

In ons eerdere onderzoek (Geijssel, Jenniskens & Van Langen, 2020) waren we benieuwd wat er gebeurde in de periode van schoolgebouwsluiting (voor de zomer van 2020), waarin voor genoeg alle leerlingen tegelijkertijd een groot deel van de gebruikelijke controlemechanismen in de dagelijkse onderwijspraktijk wegviel. Er werd noodgedwongen een veel groter beroep gedaan op de welwillendheid van leerlingen om aan zelf de slag te gaan en het vermogen om dat ook daadwerkelijk te doen. We operationaliseerden autonomie en competentie als maten voor leermotivatie in coronatijd en bestudeerden verschillen tussen onderwijsniveaus en leerjaren. Er bleek sprake van significant geringere autonome leermotivatie bij leerlingen in de bovenbouw van havo-vwo ten opzichte van onderbouwleerlingen. Hetzelfde patroon zagen we bij leerlingen in de bovenbouw van vmbo, hoewel de verschillen met de onderbouwleerlingen in het vmbo minder groot zijn. Daarbij was de leermotivatie significant lager voor de leerlingen die een relatief ontoereikende thuiswerkplek hadden. Ook liet het onderzoek zien dat, naast persoonlijke aandacht, vooral de aandacht van vakdocenten een bepalende factor bleek voor de leermotivatie van leerlingen. Persoonlijke aandacht is van belang voor het gevoel van verbondenheid. Uiteraard spelen mentoren en coaches hierin een belangrijke rol, maar voor leerlingen is het minstens zo belangrijk dat vakdocenten hen zien (zie ook de eerdere opmerkingen over differentiatie). Tegelijkertijd is het zaak dat vakdocenten in hun aanpak structuur-ondersteunend zijn voor leerlingen met verschillende behoeften. Het realiseren van een goede balans tussen autonomie en structuur voor verschillende leerlingen is de vakdidactische uitdaging waar docenten elke dag en elk leerjaar voor staan. De omslag naar afstandsonderwijs zorgde enerzijds voor doorbreking van deze professionele routine, anderzijds wellicht voor inzicht in de mogelijkheden van digitale didactiek.

Leerlingen zelf aan het woord laten over hoe zij leren, hoe zij het onderwijs ervaren en hun voorkeuren daarbij laten uitspreken (hetgeen met de Schoolscan-vragenlijst wordt bewerkstelligd), kan als onderdeel gezien worden van een autonomie-ondersteunende leeromgeving. Dit is ook een van de redenen waarom de Schoolscan-lijst naast gesloten vragen ook open vragen bevat. De opbrengsten daarvan zijn niet aangewend voor het hier gerapporteerde onderzoek, maar zijn wel van belang voor de onderwijsprofessionals op de scholen ter verbetering van het leren en welbevinden van de leerlingen. Op veel van de deelnemende scholen maken mentoren al van deze gegevens gebruik, bijvoorbeeld bij de voorbereiding van driehoeksgesprekken met leerlingen en ouders en de onderbouwing van keuzes voor interventies op het niveau van leerling, afdeling of leerjaar.

Zelfbeschikkingstheorie en intrinsieke motivatie in de Schoolscanvragenlijst

De Schoolscan-vragenlijst bevat stellingen behorende bij drie van de vier leermotivatieschalen die ook in het eerdere onderzoek in 2020 waren opgenomen: leerijver en participatie in de lessen

als indicatie van gevoel van autonomie; zelfvertrouwen in het leren als indicatie van gevoel van competentie. De vierde leermotivatieschaal, leermoeite (als indicatie van gevoel van competentie) is in de Schoolscan-vragenlijst vervangen door een uitgebreidere set van stellingen over vaardigheden om te leren (zie volgende paragraaf). Vragen over sociale verbondenheid als derde basisbehoefte bij de motivatie voor leren is in de Schoolscanvragenlijst uitgewerkt als sociaal contact op school (onderdeel van het welbevinden, zie Paragraaf 2.1).

Naast deze zelfinschattingen van leerlingen (en van ouders over hun kind) over het eigen leren en sociale verbondenheid, bevat de Schoolscanvragenlijst ook stellingen waarmee leerlingen en ouders hun inschatting geven van drie aspecten van de didactische aanpak van vakdocenten: begeleiding in de lessen, feedback en het bieden van uitdaging. Dit is een indicatie van structuurdifferentiatie en autonomie-ondersteunende interactie in de leeromgeving van leerlingen. De stellingen over feedback door vakdocenten sluiten daarbij inhoudelijk aan bij het leertheoretische perspectief van zelfregulatie (zie volgende paragraaf). De stellingen over uitdaging door vakdocenten sluiten inhoudelijk aan bij het perspectief van positieve psychologie en welbevinden (zie Paragraaf 2.2).

B2d. Zelfregulatie, executieve vaardigheden en metacognitie¹⁶

In samenhang met intrinsieke motivatie is zelfregulatie zo mogelijk de kern van het leren van leerlingen en daarmee van groot belang voor succesvolle leeruitkomsten. Zelfregulatie verwijst naar het bekend zijn met de eigen leervaardigheden en leerstrategieën, jezelf kunnen motiveren om deze vaardigheden en strategieën actief in te zetten om te leren, en deze vaardigheden en strategieën daartoe ook verder te kunnen ontwikkelen (Muijs & Bokhoven, 2020; p. 5). Er wordt onderscheid gemaakt tussen cognitieve, gedrags- en emotieregulatie. Voorbeelden zijn plannen (cognitief), doorzetten bij complexe taken (gedrag) en jezelf kunnen kalmeren (emotie). Hoewel de literatuur er niet eenduidig over is, worden metacognitieve vaardigheden beschouwd als een belangrijk deel van deze zelfregulatieve vaardigheden (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006). Vanuit de metacognitieve leertheorie wordt leren beschouwd als het zelfstandig en zelfverantwoordelijk sturing geven aan informatieverwerking op basis van metacognitieve kennis (Simons, 2020). Het gaat om de strategieën waarmee iemand de eigen cognitie controleert en reguleert. Het diagnosticeren van achterstandspecifieke cognitieve en metacognitieve vaardigheden kan niet met behulp van een vragenlijst; het vraagt meekijken in het werk van leerlingen en bijvoorbeeld hardop-denken (Veenman, Van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006). Zelfregulatie (waaronder metacognitie) doet een beroep op iemands executieve functies, en in die zin spreken sommige bronnen ook wel over executieve vaardigheden. Executief functioneren heeft echter betrekking op het grotere geheel van uitvoeringsfuncties van de hersenen die iemand staat stellen om handelingen te verrichten op basis van een actieplan (Van der Donk & Jolles, 2017).

Samengevat verwijzen *zelfregulatie, executief functioneren en metacognitie* dus naar een reeks van vaardigheden die in het leren een rol spelen. Het ontwikkelen van zelfregulatieve en metacognitieve vaardigheden en leerstrategieën duiden we ook wel aan als 'leren': de ontwikkeling van leervermogen (Boekaerts & Simons, 2003). In het dagelijks werk met leerlingen spreken we meestal over *studievaardigheden*. De coronacrisis heeft het belang hiervan extra duidelijk gemaakt, aangezien leerlingen er meer dan gebruikelijk op aangewezen waren. Door de

¹⁶ Deze paragraaf is identiek aan Paragraaf 2.5 in Geijssel, Jenniskens en Van Langen (2022a)

schoolgebouwsluitingen zijn gevolgen van onvoldoende zelfregulatie bij leerlingen op grote schaal merkbaar geworden. Naast consequenties voor cognitieve leerprestaties op de korte termijn, is er zorg voor de ontwikkeling van metacognitieve kennis en vaardigheden op langere termijn. In ons eerdere onderzoek (Geijssel, Jenniskens & Van Langen, 2020) constateerden we verschillen in leermotivatie in samenhang met de toereikendheid van de thuiswerkplek. Het is de vraag of een soortgelijke samenhang zich ook voordoet als het gaat om zelfregulatie en metacognitie.

Zelfregulatie, executieve vaardigheden en metacognitie in de Schoolscan-vragenlijst

Zelfregulatie is op twee manieren uitgewerkt in de Schoolscan-vragenlijst: stellingen waarmee een diversiteit aan zelfregulatievaardigheden wordt bevraagd en daarnaast specifiek de zelfregulatievaardigheden bij het huiswerk maken. Metacognitie is uitgewerkt in de vorm van aanpassingsvaardigheden (kortweg: een andere aanpak uitproberen als het niet goed gaat). Naast deze zelfinschattingen van leerlingen over zelfregulatie en metacognitie, bevat de Schoolscan-vragenlijst ook stellingen waarmee leerlingen hun inschatting geven van de zelfregulatie-bevorderende hulp van school die zij ervaren ter ontwikkeling van hun studievaardigheden en zelfstandigheid.

B2e. Gebruikte referenties in Bijlage 2

- Aalders, P., Langen, A. van, Smits, K., Tillaart, D. van den, en Wolbers, M. (2020). *PISA-2018 De Verdieping: Kansenongelijkheid in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KBA Nijmegen.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J. (2003). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Bohlmeijer, E., Westerhof, G., Bolier, L., Steeneveld, M., Geurts, M., & Walburg, J. (2013). Welbevinden: van bijzaak naar hoofdzaak?: Over de betekenis van de positieve psychologie. *Psycholoog*, November, 49-59.
- Denessen, E. J. P. G. (2017). *Verantwoord omgaan met verschillen: sociale-culturele achtergronden en differentiatie in het onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Dienske, R., Lusse, M., & Denessen, E. (2020). Ouders en onderwijs op afstand in coronatijd. *Didactief online*. (download <https://didactiefonline.nl/artikel/ouders-en-onderwijs-op-afstand-in-coronatijd>)
- Geijssel, F., Jenniskens, T., & Van Langen, A. (2020). *Leren in coronatijd: Eindrapport vragenlijstonderzoek onder leerlingen in het Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: Radboud Docenten Academie / KBA Nijmegen. (download: <https://www.vo-raad.nl/nieuws/21-000-leerlingen-doen-aanbevelingen-voor-onderwijs-op-afstand>)
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen: Routledge.
- Hoogeveen, K., Jepma, IJ. & Studulski, F. (red.) (2017). *Kansen bieden in plaats van uitsluiten. Jubileum uitgave Sardes 1992-2017*. Utrecht: Sardes. (download: <https://sardes.nl/C199-PB182-Kansen-bieden-in-plaats-van-uitsluiten.html>)
- Hornstra, L., Weijers, D., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2016). *Het motiveren van leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken en prestatieniveaus. Een docententraining in autonomie-ondersteuning en structuurdifferentiatie*. Utrecht/Amsterdam: Universiteit Utrecht, Kohnstamm Instituut en Universiteit van Amsterdam.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *De staat van het onderwijs 2015/2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Kleinjan, M., Pieper, I., Stevens, G., van de Klundert, N., Rombouts, M., Boer, M., & Lammers, J. (2020). *Geluk onder druk. Resultaten van onderzoek naar mentaal welbevinden van jongeren in Nederland*. Den Haag: UNICEF.
- Lusse, M. (2019). *School en thuis: Succesfactoren voor het verbinden van twee leefwerelden*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Muijs, D. and Bokhove, C. (2020). *Metacognition and SelfRegulation: Evidence Review*. London: Education Endowment Foundation. (download: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612286.pdf>)
- Onderwijsraad (2021). *Later selecteren, beter differentiëren* [Advies]. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological inquiry*, 11(4), 319-338.
- Simons, P. R. J. (2020). *Leidinggeven aan leren*. Utrecht: Schoolleidersregister PO.
- Steekelenburg, E., Kersten, I., & Huber, M. (2016). *Positieve gezondheid in Nederland: Wie, wat, waarom en hoe? Een inventarisatie*. [Rapport voor ZonMW]. Amersfoort: Institute for Positive Health.
- Stroet, K. (2014). *Studying motivation in classrooms: effects of teaching practices on early adolescents' motivation*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. (download: https://www.rug.nl/research/portal/files/14086664/Complete_thesis.pdf)
- Struyf, A., Van der Zanden, P., Cornelissen, F., Geijssel, F., Schreurs, B., Volman, M., Denessen, E., & Slegers, P. (in press). Kansen in Crisis: hoe geven scholen veerkrachtig vorm aan educatief partnerschap met ouders van kansarme leerlingen? Geaccepteerd voor publicatie in *Pedagogische Studiën*.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*, 16(1), 37-57.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomie-ondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop*, 17, 18-25.
- Van der Donk, M. & Jolles, J. (2017). *Over zelfregulatie: een wiki*. Amsterdam: Centrum voor Brein & Leren. (download: <https://www.jellejolles.nl/over-zelfregulatie-een-wiki/>)
- Veenman, M.V.J., Van Hout-Wolters, H.A.M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.

Bijlage 3 – Methodologische verantwoording en schaalconstructie

De NPO-Schoolscanvragenlijst 2022 bestaat net als in 2021 grotendeels uit stellingen. In 2022 zijn dezelfde vragen gesteld over een breed scala van aspecten die een rol (kunnen) spelen bij leervertragingen en verdere ontwikkeling van leerlingen. De leerling geeft door een keuze uit de voorgegeven antwoorden¹⁷ aan in hoeverre deze bij hem of haar passen. In de versie voor ouders geven de ouders aan in hoeverre de stellingen bij hun kind passen. De stellingen zijn in te delen in zes schalen en 25 sub-schalen (Tabel B2.1).

Tabel B2.1 – Overzicht stellingen NPO-Schoolscanvragenlijst

| Schaal | Sub-schalen | Aantal items |
|--|---|--------------|
| A Welbevinden | Veiligheid | 3 |
| | Lichamelijke gezondheid | 3 |
| | Welzijn | 2 |
| | Sociaal contact | 3 |
| | Sociaal contact op school | 3 |
| | Vertrouwen in de toekomst | 2 |
| | (geen schaal) Rapportcijfer dagelijks leven (1-10) | 1 |
| B Thuisleren | Rust om thuis te werken | 2 |
| | Hulp bij het leren thuis | 4 |
| C Schoolse motivatie en studievaardigheden (zelfregulatie en metacognitie) | Leerijver (<i>autonome motivatie/autonomie</i>) | 3 |
| | Vaardigheid om te leren (<i>zelfregulatie</i>) | 10 |
| | Leervertrouwen (<i>autonome motivatie/competentie</i>) | 3 |
| | Participatie in de lessen (<i>autonome motivatie/autonomie</i>) | 2 |
| | Huiswerk maken (<i>huiswerk-zelfregulatie</i>) | 4 |
| | Aanpassingsvaardigheden (<i>metacognitie</i>) | 2 |
| D Hulp van school | Hulp bij studievaardigheden | 4 |
| | Hulp bij zelfstandigheid | 5 |
| E Didactische aanpak van vakdocenten | Begeleiding in de vakken | 5 |
| | Feedback | 2 |
| | Uitdaging | 4 |
| F Behoeften in het leren: waar wil je meer van? | Instructie | 4 |
| | Feedback | 3 |
| | Zelfstandig werken | 2 |
| | Samenwerken | 3 |
| | Autonomie | 2 |
| | Uitdaging | 2 |

In het tussenrapport over de meting in 2021 presenteerden we de resultaten van de Principale Factoranalyses, die waren uitgevoerd om na te gaan of de theoretische verwachtingen van de

¹⁷ Antwoordopties 1= niet, 2=een beetje, 3=redelijk, 4=heel erg en 0=weet ik niet (naderhand is 0 als missing gedefinieerd).

scholen ook in de data werden gevonden. Vervolgens werd bepaald of de gevonden factoren betrouwbare schalen konden vormen, middels een betrouwbaarheidsanalyse (Likert-analyse). In 2021 en 2022 bevatte de NPO-Schoolscanvragenlijst dezelfde stellingen. Daarom hebben we middels een bevestigende factor- en betrouwbaarheidsanalyse onderzocht of de schalen uit 2021 ook op basis van de data van 2022 kunnen worden vastgesteld en voldoende betrouwbaar zijn. Dezelfde Principale Factoranalyses (PFA) en betrouwbaarheidsanalyses zijn uitgevoerd¹⁸.

De factoranalyse wees op basis van de criteria¹⁹ uit dat dezelfde factoren konden worden onderscheiden als met de data van 2021. Op basis van Cronbach's alpha is de betrouwbaarheid van de schalen opnieuw bepaald. In Tabel B2.2 presenteren we de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyses in 2021 en 2022.

Tabel B2.2 Resultaten betrouwbaarheidsanalyses in 2021 en 2022

| Schaal | Sub-schalen | Cronbach's Alpha 2021 | Cronbach's Alpha 2022 |
|--|---|-----------------------|-----------------------|
| A Welbevinden | Veiligheid | - | - |
| | Lichamelijke gezondheid | 0,656 | 0,679 |
| | Welzijn | 0,618 | 0,640 |
| | Sociaal | 0,639 | 0,673 |
| | Vertrouwen in de toekomst | - | - |
| | (geen schaal) Rapportcijfer dagelijks leven (1-10) | | |
| B Thuisleren | Rust om thuis te werken | 0,634 | 0,652 |
| | Hulp bij het leren thuis | 0,634 | 0,670 |
| C Schoolse motivatie en studievaardigheden (zelfregulatie en metacognitie) | Leerijver (<i>autonome motivatie/autonomie</i>) | 0,647 | 0,655 |
| | Vaardigheid om te leren (<i>zelfregulatie</i>) | 0,799 | 0,812 |
| | Leervertrouwen (<i>autonome motivatie/competentie</i>) | 0,596 | 0,629 |
| | Participatie in de lessen (<i>autonome motivatie/autonomie</i>) | 0,692 | 0,720 |
| | Huiswerk maken (<i>huiswerk-zelfregulatie</i>) | 0,814 | 0,821 |
| | Aanpassingsvaardigheden (<i>metacognitie</i>) | 0,622 | 0,681 |
| D Hulp van school | Hulp bij studievaardigheden | 0,803 | 0,830 |
| | Hulp bij zelfstandigheid | 0,826 | 0,841 |
| E Didactische aanpak van vakdocenten | Begeleiding in de vakken | 0,736 | 0,755 |
| | Feedback | 0,707 | 0,717 |
| | Uitdaging | 0,853 | 0,870 |
| F Behoeften in het leren: waar wil je meer van? | Instructie | 0,763 | 0,808 |
| | Feedback | 0,753 | 0,789 |
| | Zelfstandig werken | 0,601 | 0,676 |
| | Samenwerken | 0,694 | 0,853 |
| | Autonomie | 0,732 | 0,769 |
| | Uitdaging | 0,653 | 0,685 |

18 Zie volledige beschrijving factor- en betrouwbaarheidsanalyse in de tussentijdse rapportage (Geijssel, Jenniskens & van Langen (2022)).

19 Eigenwaarde >1, Communaliteit $\geq 0,2$, Factorladingen $\geq 0,4$

Uit de betrouwbaarheidsanalyse komt naar voren dat de schalen zoals gevormd op basis van de NPO-schoolscanvragenlijst 2021, ook voldoende betrouwbaar zijn in de NPO-schoolscanvragenlijst 2022. De betrouwbaarheid van de schalen is in alle gevallen (licht) toegenomen.

Een overzicht van alle items en schalen volgt hierna. Voor meer informatie over de gemaakte keuzes verwijzen we naar onze tussenrapportage (Geijssel, Jenniskens en Van Langen, 2022a) en de bovenstaande tabel.

1. Veiligheid

- a. Ik voel me veilig op school
- b. Ik voel me veilig thuis
- c. Ik voel me veilig op straat

- Geen subschaal gevormd, item 1a t/m 1c worden uitsluitend afzonderlijk geanalyseerd.

2. Gezondheid

- a. Ik vind het belangrijk dat ik sport
- b. Ik vind het belangrijk dat ik gezond eet
- c. Ik besteed tijd aan het onderhouden van mijn gezondheid

- Subschaal 'Gezondheid' gevormd op basis van items 2a, 2b en 2c.

3. Welzijn

- a. Ik zit lekker in mijn vel
- b. Ik kan mij thuis ontspannen

- Subschaal 'Welzijn' gevormd op basis van items 3a en 3b.

4. Sociaal contact

- a. Ik heb fijne vrienden
- b. Ik heb ook buiten schooltijd contact met mijn vrienden
- c. Ik kan goed voor mijzelf opkomen

- Geen subschaal gevormd met items 4a t/m 4c (maar zie onder 5).

5. Sociaal contact op school

- a. Ik heb vrienden op school
- b. Ik word op school serieus genomen
- c. Ik weet bij wie ik hulp kan vragen op school

- Subschaal 'Sociaal' gevormd op basis van items 4a t/m 4c en 5a t/m 5c.

6. Vertrouwen in de toekomst

- a. Ik heb vertrouwen in mijn eigen toekomst
- b. Ik heb zin om nieuwe dingen te leren

- Geen subschaal gevormd; items 6a en 6b worden uitsluitend afzonderlijk geanalyseerd.

7. Rust om thuis te werken

- a. Ik heb thuis rust en ruimte om goed te kunnen werken en leren
- b. Het lukt mij om me thuis goed te concentreren

* Subschaal 'Thuiswerkplek' gevormd op basis van items 7a en 7b.

8. Hulp bij het leren thuis

- a. Er is vanuit school voldoende contact met mijn ouder/verzorger(s)
- b. Ik krijg thuis hulp van mijn ouder/verzorger(s) bij het maken van huiswerk als ik dat nodig heb
- c. Ik mag naar school gaan om daar te werken in plaats van thuis als dat beter is voor mij
- d. Mijn ouder/verzorger(s) krijgen hulp van school als zij niet weten hoe ze mij moeten helpen

• Subschaal 'Hulp bij thuisleren' gevormd op basis van items 8a t/m 8d.

9. Leerijver

- a. Ik leer goed
- b. Ik werk hard
- c. Ik ga graag naar school

• Subschaal 'Leerijver' gevormd op basis van items 9a en 9b.

10. Zelfregulatie

Ik kan iets uit mijn hoofd leren (bijvoorbeeld woordjes)

- a. Ik kan mijn concentratie vasthouden tijdens het leren
- b. Ik kan een samenvatting maken
- c. Ik kan samenwerken met andere leerlingen
- d. Ik kan zelfstandig aan opdrachten werken
- e. Ik kan vragen stellen aan de leraren
- f. Ik kan iets nieuws verzinnen (bijvoorbeeld: bedenk een idee hoe we het schoolplein schoner kunnen houden)
- g. Ik kan opdrachten maken waarbij ik iets over mezelf moet vertellen
- h. Ik kan aangeven wat ik wil leren
- i. Ik kan aangeven wat ik nodig hebt om goed mijn best te kunnen doen

* Subschaal 'Zelfregulatie' gevormd op basis van items 10a t/m 10j.

11. Leervertrouwen

- a. Ik weet waar ik goed in ben
- b. Ik weet hoe ik ervoor sta
- c. Ik heb er vertrouwen in dat ik overga

• Subschaal 'Leervertrouwen' gevormd op basis van items 11a, 11b en 11c.

12. Participatie in de lessen

- a. Ik zorg ervoor dat ik oplet/meedoe tijdens de lessen op school
- b. Ik zorg ervoor dat ik oplet/meedoe tijdens de online lessen

- Subschaal 'Participatie in lessen' gevormd op basis van items 12a en 12b.

13. Huiswerk maken

- a. Ik kan mijn huiswerk goed plannen en organiseren
- b. Ik kan zonder uitstellen beginnen aan mijn huiswerk
- c. Het lukt mij om me te concentreren als ik huiswerk maak
- d. Het lukt mij om mijn huiswerk op tijd af te hebben

- Subschaal 'Huiswerk maken' gevormd op basis van items 13 a t/m 13d.

14. Aanpassingsvaardigheden

- a. Als mijn aanpak niet werkt, kan ik een andere aanpak voor mijn (huis)werk bedenken.
- b. Als ik een toets/opdracht niet goed heb gemaakt, probeer ik daarna op een andere manier te leren

- Subschaal 'Aanpassingsvaardigheden' gevormd op basis van items 14a en 14b.

15. Hulp van school bij studievoordigheden

- a. Op mijn school bespreek ik wat ik nodig heb om goed te leren
- b. Mijn school geeft mij mogelijkheden om te ontdekken waar ik goed in ben
- c. Mijn school houdt rekening met wie ik ben
- d. Als ik dat nodig heb, krijg ik op school extra uitdagingen

- Subschaal 'Hulp school studievoordigheden' gevormd op basis van items 15a t/m 15d.

16. Hulp van school bij zelfstandigheid

- a. Mijn school helpt mij om goed mijn plek tussen de leerlingen op school te vinden
- b. Ik leer op school om steeds zelfstandiger keuzes te maken
- c. Ik leer op school om na te denken over gevolgen van de dingen die ik doe
- d. Ik leer op school om steeds meer zelf problemen op te lossen
- e. Mijn school helpt mij om na te denken over wat ik in de toekomst wil doen

- Subschaal 'Hulp school zelfstandigheid' gevormd op basis van items 16a t/m 16e.

17. Vakdocenten-begeleiding

- a. Vakdocenten helpen mij bij het toepassen van theorie in opdrachten
- b. Vakdocenten zorgen voor lessen waarin ik actief met lesmateriaal aan het werk kan
- c. Vakdocenten zorgen voor goede aanwijzingen over de aanpak van de leertaken
- d. Ik mag van mijn vakdocenten alvast aan het werk, als ik geen uitleg meer nodig heb
- e. Vakdocenten zorgen voor een duidelijk overzicht van het huiswerk per week

- Subschaal 'Begeleiding vakdocenten' gevormd op basis van items 17a t/m 17e.

18. Vakdocenten-feedback

- a. Vakdocenten geven mij informatie over wat goed en minder goed ging bij toetsen of opdrachten
- b. Vakdocenten geven mij informatie over wat ik kan doen om mijn resultaten te verbeteren

- Subschaal 'Feedback vakdocenten' gevormd op basis van items 18a en 18b.

19. Vakdocenten-uitdaging

- a. Vakdocenten weten mijn interesse te wekken voor de vak- en leergebieden
- b. Vakdocenten zorgen ervoor dat ik kennis en vaardigheden wil ontwikkelen
- c. Vakdocenten moedigen mij aan om nieuwsgierig te zijn
- d. De lessen van mijn vakdocenten helpen mij om te volgen wat er in de wereld gebeurt

- Subschaal 'Uitdaging vakdocenten' gevormd op basis van items 19a t/m 19d.

20. Behoeften-instructie

- a. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer klassikale uitleg over leerstof
- b. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer klassikale uitleg van opdrachten
- c. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer instructiefilmpjes om zelf te kijken
- d. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer informatie over de aanpak van bepaalde leertaken

- Subschaal 'Behoeft meer instructie' gevormd op basis van items 20a t/m 20d.

21. Behoeften-feedback

- a. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer feedback over wat ik goed doe en/of wat ik beter kan doen
- b. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer aanwijzingen over hoe ik mijn resultaten kan verbeteren
- c. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer (kleine) voortgangstoetsjes tussendoor die mij informatie geven over hoe ik ervoor sta

- Subschaal 'Behoeft meer feedback' gevormd op basis van items 21a, 21b en 21c.

22. Behoeften-zelfstandig werken

- a. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer zelfstandig werken
- b. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer hulpmogelijkheden tijdens het zelfstandig werken

- Geen subschaal gevormd; items 22a en 22b worden uitsluitend afzonderlijk geanalyseerd.

23. Behoeften-samenwerken

- a. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer mogen samenwerken
- b. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer in kleine groepjes werken
- c. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer hulp bij hoe je goed samenwerkt

- Subschaal 'Behoeft meer samenwerken' gevormd op basis van items 23a en 23b.

24. Behoeften-autonomie

- a. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer zelf vertellen wat ik heb gedaan en/of hoe ik heb gewerkt
- b. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer ruimte krijgen om eigen keuzes te maken
- c. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer zelf mogen uitzoeken hoe ik iets moet aanpakken

- Subschaal 'Behoeft meer autonomie' gevormd op basis van items 24a, 24b en 24c.

25. Behoeften-uitdaging

- a. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer uitdagende opdrachten
 - b. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer inzet van mijn creativiteit
-
- Subschaal 'Behoeft meer uitdaging' gevormd op basis van items 25a en 25b.

Bijlage 4 – Schaalscores ouders in 2021 en 2022

In deze laatste bijlage worden in één tabel de schaalscores gepresenteerd van de ouders in 2022. Deze zijn op dezelfde manier als bij de leerlingen berekend uit de reacties van de ouders op de stellingen van de NPO-Schoolscanvragenlijst. Ter vergelijking zijn in de tabel ook de schaalscores van de ouders in 2021 opgenomen en de verschillen getoetst. De laatste kolom laat zien dat de verschillen beperkt zijn en vaak niet eens significant (als er geen symbool wordt vermeld). Soms zijn ze wel significant, maar niet *relevant* (geen of verwaarloosbaar effect; symbool #). Een enkele keer zijn de verschillen wel relevant (klein effect; symbool *). Dat geldt bijvoorbeeld bij de schalen voor Thuisleren in het voordeel van de meting van 2022. Qua gezondheid (van hun kind) is het oordeel van de ouders in 2022 juist iets ongunstiger dan in 2021 (eveneens klein effect).

Tabel B3.1 - Gemiddelde schaalscores ouders in 2021 en 2022, relevantie verschil (ES)

| Schaal/subschaal | Ouders 2021 | Ouders 2022 | Relevantie verschil (ES) |
|--|-------------|-------------|--------------------------|
| Welbevinden | | | |
| Gezondheid | 3,39 | 3,17 | * |
| Welzijn | 3,62 | 3,60 | |
| Sociaal | 3,43 | 3,43 | |
| Rapportcijfer dagelijks leven | 7,54 | 7,68 | # |
| Thuisleren | | | |
| Thuiswerkplek | 3,36 | 3,50 | * |
| Hulp bij thuisleren | 3,10 | 3,22 | * |
| Schoolse motivatie/studievaardigheden | | | |
| Leerijver | 3,27 | 3,22 | # |
| Zelfregulatie | 3,21 | 3,23 | # |
| Leervertrouwen | 3,48 | 3,48 | |
| Participatie in lessen | 3,25 | 3,24 | # |
| Huiswerk maken | 3,01 | 2,95 | # |
| Aanpassingsvaardigheden | 2,65 | 2,59 | # |
| Hulp van school | | | |
| Hulp school bij studievaardigheden | 2,87 | 2,87 | |
| Hulp school bij zelfstandigheid | 3,06 | 3,06 | |
| Didactische aanpak vakdocenten | | | |
| Begeleiding vakdocenten | 3,06 | 3,05 | |
| Feedback vakdocenten | 2,56 | 2,62 | # |
| Uitdaging vakdocenten | 2,62 | 2,62 | |
| Behoeften in het leren | | | |
| Behoefte meer instructie | 3,01 | 2,96 | # |
| Behoefte meer feedback | 3,13 | 3,10 | |
| Behoefte meer samenwerken | 2,56 | 2,59 | |
| Behoefte meer autonomie | 2,54 | 2,70 | * |
| Behoefte meer uitdaging | 2,48 | 2,59 | # |

