



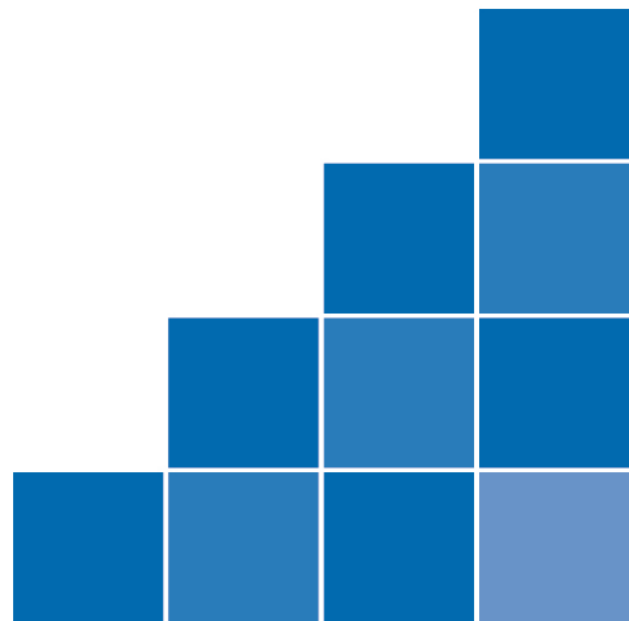
Welbevinden, motivatie en zelfregulatie van vo-leerlingen tijdens de coronapandemie

Tussentijdse rapportage resultaten Schoolscan-vragenlijst

Femke Geijssel (TIAS)

Tessa Jenniskens, Annemarie van Langen (KBA Nijmegen)

April 2022



Geijssel, F., Jenniskens, T. , Langen, A. van (2022). *Welbevinden, motivatie en zelfregulatie van vo-leerlingen tijdens de coronapandemie*. Stichting OOK & KBA Nijmegen.

Projectnummer: 2021.064

© 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 leeswijzer	1
1.1	Aanleiding en onderzoeksvragen	1
1.2	De NPO Schoolscan-vragenlijst	2
1.3	Periode waarin de nulmeting plaatsvond	3
1.4	Respons en representativiteit steekproeven 2021	3
1.5	Leeswijzer	5
2	Theoretische achtergrond van de Schoolscan-vragenlijst	7
2.1	Inleiding	7
2.2	Positieve psychologie, positieve gezondheid en welbevinden	7
2.3	Gelijke kansenproblematiek, thuis leren, ouderbetrokkenheid en differentiatie	8
2.4	Zelfbeschikkingstheorie en intrinsieke motivatie	10
2.5	Zelfregulatie, executieve vaardigheden en metacognitie	12
3	Verschillen tussen leerlingen	15
3.1	Inleiding	15
3.2	Welbevinden	16
3.3	Thuisleren	18
3.4	Schoolse motivatie en studievaardigheden	18
3.5	Hulp van school	21
3.6	Didactische aanpak van vakdocenten	21
3.7	Behoeften in het leren: waar willen de leerlingen meer van?	23
3.8	Vergelijken van schaalscores: waarover zijn de leerlingen het meest tevreden?	25
4	Het belang van de thuiswerkplek en van hulp bij het thuisleren	27
4.1	Inleiding	27
4.2	De thuiswerkplek	27
4.2.1	Wel of niet toereikend	27
4.2.2	De relatie tussen thuiswerkplek en schoolse motivatie/studievaardigheden	28
4.2.3	De relatie tussen thuiswerkplek en welbevinden	30
4.3	Hulp bij het thuisleren	32
4.3.1	Wel of niet toereikend	32
4.3.2	De relatie tussen hulp bij thuisleren en schoolse motivatie/studievaardigheden	32
4.3.3	De relatie tussen hulp bij thuisleren en welbevinden	35
4.4	De relatie tussen de thuiswerkplek en de hulp bij het thuisleren	36
5	Het rapportcijfer voor het dagelijks leven	37
5.1	Inleiding	37
5.2	Verschillen in waardering van het dagelijks leven	37
5.3	Samenhang van het rapportcijfer met motivatie, welbevinden en andere schalen	40
6	Verschillen tussen ouders en leerlingen	43
6.1	Inleiding	43
6.2	Verschillen tussen ouders en leerlingen	43

7	Algemene conclusies	47
7.1	Achtergrond onderzoek	47
7.2	Samenvatting van de resultaten	47
7.3	Discussie	48
7.4	Vervolg	50
	Literatuur	51
	Bijlagen	53
	Bijlage 1 – Kenmerken en representativiteit van de steekproeven 2021	54
a.	Scholen	54
b.	Leerlingen	56
c.	Gevolgen schief verdeelde scholensteekproef voor schaalscores	57
d.	Ouders	58
	Bijlage 2 –Methodologische verantwoording en schaalconstructie	60

1 Inleiding en leeswijzer

1.1 Aanleiding en onderzoeksvragen

Het ministerie van OCW voert vanaf dit schooljaar 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. Vanwege het NP Onderwijs hebben scholen in Nederland van het ministerie van OCW de opdracht gekregen een 'schoolscan' uit te voeren om meer zicht te krijgen op de gevolgen van de coronacrisis voor het onderwijs en de leerlingen.

In dit kader heeft digitaal platform eLoo in de laatste maanden van schooljaar 2020-2021 (mei-juli) zogenoemde NPO Schoolscan-vragenlijsten uitgezet bij leerlingen, ouders en docenten van een groot aantal vo-scholen. De vragenlijsten zijn ontwikkeld door Femke Geijssel¹ in samenwerking met een werkgroep van schoolleiders, kwaliteitszorgmedewerkers, leraren en leerlingen van scholen die deel uitmaken van de Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs (OMO). Via eLoo kwamen de vragenlijsten ook voor andere vo-scholen in den lande ter beschikking. Met de ontwikkeling van de NPO Schoolscan-vragenlijsten bij OMO werd voortgebouwd op de vragenlijst over motivatie en leren in coronatijd die Femke Geijssel in mei 2020 ontwikkelde en die werd uitgezet via de SET (school enquête tool) van eLoo. Deze eerdere vragenlijst werd ingevuld door 22.000 leerlingen van 114 schoollocaties in het voortgezet onderwijs; over deze resultaten is in opdracht van VO-raad gerapporteerd (Geijssel, Jenniskens en Van Langen, 2020).

Net als bij het eerdere Leren-in-Coronatijd-onderzoek waren bij de NPO Schoolscan-vragenlijsten de resultaten primair bedoeld voor de 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 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). 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 Schoolscan-vragenlijsten van de leerlingen en hun ouders te koppelen aan informatie over de wijze waarop de scholen vanaf dit schooljaar NPO-middelen inzetten. De onderzoeksvraag luidt: *Wat is het algemene beeld in het welbevinden en leren van leerlingen in het VO op grond van de uitkomsten van de Schoolscan-vragenlijsten en wat is de relatie tussen de uitkomsten van de Schoolscan-vragenlijsten en de op school aangeboden NPO-interventies?*

¹ 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.

In dit rapport worden de eerste resultaten van de in 2021 uitgezette Schoolscan-vragenlijst voor leerlingen gepresenteerd. Deze meting vond plaats voorafgaand aan de inzet van NPO-middelen op de scholen en kan dus worden beschouwd als een nulmeting. We beantwoorden in dit rapport de eerste deelvraag van het onderzoek, namelijk: *Hoe beoordelen leerlingen en ouders aan het einde van schooljaar 2020/21 de thema's die met de schalen en sub-schalen van de Schoolscan-vragenlijsten worden gemeten, rekening houdend met de onderwijspositie van de leerlingen (leerjaar en onderwijsniveau) en met kenmerken van de school (zoals regio, stedelijkheid en onderwijsaanbod)?*

Aan het einde van schooljaar 2021/22 wordt de Schoolscan-vragenlijst voor de tweede maal afgenomen bij leerlingen en ouders van dezelfde scholen. Tevens wordt meer informatie verzameld over de wijze waarop de deelnemende scholen de NPO-middelen dit schooljaar hebben ingezet. Door deze nieuwe gegevens (van 2022) te combineren met de gegevens van de nulmeting (in 2021) kunnen we nagaan in hoeverre het welbevinden en leren van vo-leerlingen zich in de periode tussen beide metingen heeft ontwikkeld en wat de relatie is met de inzet van de NPO-middelen op de scholen.

1.2 NPO Schoolscan-vragenlijst

De NPO Schoolscan-vragenlijst voor leerlingen en ouders is ontwikkeld om scholen te informeren over het leren van hun leerlingen in coronatijd. Er is een breed scala van aspecten bevraagd die een rol spelen bij leervertragingen en verdere ontwikkeling van leerlingen. Deze aspecten corresponderen met de onderdelen B, C en D van de NPO Menukaart die het ministerie van OCW heeft ontwikkeld om scholen te ondersteunen bij hun inzet van NPO middelen.

NPO Menukaart:

- 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 Schoolscan-vragenlijst 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 hulp en aanpak (terugkijkend): hoe leerlingen kijken naar hulp en aanpak in het afgelopen jaar;
- Behoeftte bij het leren (vooruitkijkend): welke behoefte leerlingen zelf hebben in de wijze waarop zij leren in de navolgende periode.

De Schoolscan-vragenlijst start met enkele vragen over de onderwijspositie van de leerling: klas, leerjaar en onderwijsniveau. In 2021 zijn geen andere 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 zullen enkele achtergrondvragen aan de vragenlijst worden toegevoegd, aangezien dat voor het onderhavige onderzoek wel relevant is.

Voor het bevragen van (zelf)inschattingen over het voorafgaande jaar 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.

Deze rapportage betreft alleen de gesloten vragen uit de Schoolscan-vragenlijst 2021. In Bijlage 2 is de letterlijke formulering van deze vragen te vinden, alsook informatie over de schalen die ermee zijn geconstrueerd (inclusief betrouwbaarheid). In Hoofdstuk 2 volgt een uitgebreide theoretische verantwoording van deze schalen.

1.3 Periode waarin de nulmeting plaatsvond

De NPO Schoolscan-vragenlijsten zijn in de periode tussen de mei- en zomervakantie van 2021 voor het eerst uitgezet. Op dat moment was de coronapandemie nog niet voorbij, maar de scholen voor voortgezet onderwijs waren sinds maart 2021 wel weer open. Ook werden in de loop van april de coronamaatregelen versoepeld; zo werd de avondklok opgeheven en heropenden attractieparken hun deuren. Nederland verheugde zich op de naderende zomervakantie en op een nieuw schooljaar zonder scholensluiting. 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 NPO-middelen – 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 de NPO middelen had aangekondigd.

1.4 Respons en representativiteit steekproeven 2021

Na opschoning beschikken we over ingevulde NPO Schoolscan-vragenlijsten van ruim 52.000 leerlingen van 104 scholen (vestigingen) voor voortgezet onderwijs en tevens van meer dan 11.000 ouders van leerlingen van deze scholen. Bijlage 1 geeft een uitgebreide beschrijving van de steekproeven; hierna geven we een korte samenvatting van de belangrijkste bevindingen.

In de scholensteekproef 2021 (n=104) zijn scholen voor bijzonder onderwijs, grote scholen (>800 leerlingen) en scholen uit Noord-Brabant sterk oververtegenwoordigd in vergelijking tot de landelijke populatie van vo-scholen. Dat is een logisch gevolg van de betrokkenheid van de Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs bij de ontwikkeling van de vragenlijsten en de daaruit volgende deelname van OMO-scholen. 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. Volledigheidshalve is nagegaan of de leerlingen van bijzondere scholen anders scoren op items en schalen uit de NPO Schoolscanvragenlijst dan leerlingen van openbare scholen (zie Bijlage 1). Dat blijkt 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 2021 (n=52.591) bevat per definitie geen examenleerlingen; deze zijn buiten de afname van de Schoolscan-vragenlijsten 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 (leerjaar, schooltype) hebben ze overigens zelf verstrekt. In dit rapport zijn de leerlingen ingedeeld in vier groepen, verwijzend naar vier categorieën van onderwijspositie, op basis van leerjaar en schooltype in 2021:

- 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.

Tabel 1.1 – Leerlingensteekproef 2021, naar onderwijspositie

Onderwijspositie	Frequentie	Percentage
Onderbouw vmbo	12.617	24%
Onderbouw avo	16.194	31%
Bovenbouw vmbo	6.857	13%
Bovenbouw avo	16.923	32%
Totaal	52.591	100%

De oudersteekproef 2021 bestaat uit 11.723 ouders, waarvan er ongeveer 8.000 kunnen worden gekoppeld aan een leerling uit de leerlingensteekproef. Van deze laatste groep beschikken we dus zowel over een ingevulde leerling- als ouder vragenlijst. In beide vragenlijsten zijn dezelfde stellingen voorgelegd, bij de leerlingen met de vraag in hoeverre de stellingen bij henzelf passen en bij de ouders in hoeverre deze bij hun kind passen.

Tabel 1.2 – Oudersteekproef 2021 naar onderwijspositie kind; totaal/deel met koppeling leerling

Onderwijspositie kind	Totaal		Deel met koppeling II.	
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage
Onderbouw vmbo	2.700	23%	1.857	23%
Onderbouw avo	3.978	34%	2.716	34%
Bovenbouw vmbo	1.266	11%	859	11%
Bovenbouw avo	3.779	32%	2.631	33%
Totaal	11.723	100%	8.063	100%

Tabel 1.2 laat zien wat de onderwijspositie is van de kinderen van alle responderende ouders en tevens van de ouders aan wie een leerlingvragenlijst kan worden gekoppeld. De deelsteekproef

van ouders die aan een leerling kunnen worden gekoppeld is op dit punt sterk vergelijkbaar met de totale oudersteekproef. Ook komt de verdeling over de vier categorieën naar onderwijspositie redelijk goed overeen met die van de leerlingensteekproef.

1.5 Leeswijzer

In deze tussenrapportage presenteren we de resultaten van de eerste afname van de NPO Schoolscan-vragenlijst in 2021 bij leerlingen en ouders. In Hoofdstuk 2 volgt eerst een uitgebreide theoretische verantwoording van deze vragenlijst. In Hoofdstuk 3 laten we vervolgens zien hoe de leerlingen, rekening houdend met hun onderwijspositie hebben gereageerd op de voorgelegde stellingen en schalen. In Hoofdstuk 4 analyseren we het belang van de thuiswerkplek en de hulp bij het leren thuis op de gemeten concepten van welbevinden, motivatie en studievaardigheden. Hoofdstuk 5 draait om het rapportcijfer dat de leerlingen aan hun dagelijks leven geven en de samenhang van dit cijfer met welbevinden, motivatie en de andere schalen. Hoofdstuk 6 gaat in op de vraag in hoeverre leerlingen anders aankijken tegen de gemeten concepten (zoals welbevinden, motivatie en zelfregulatie) dan hun ouders. In Hoofdstuk 7 trekken we tot slot een aantal algemene conclusies naar aanleiding van de bevindingen in deze tussenrapportage.

2 Theoretische achtergrond van de Schoolscan-vragenlijst

2.1 Inleiding

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
- 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

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.

2.2 Positieve psychologie, positieve gezondheid en welbevinden

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.²

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

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

met het belang van een 'gezonde school', waarbij momenteel in toenemende mate de benadering van positieve gezondheid wordt omarmd.³

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.

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.⁴

Gezondheid en welbevinden van leerlingen in het voortgezet onderwijs worden al langer landelijk gemonitord door bijvoorbeeld de GGD en Trimbos. Onderzoek van UNICEF (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 (Geijssels, 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.

2.3 Gelijke kansenproblematiek, thuis leren, ouderbetrokkenheid en differentiatie

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

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

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

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 (Geijssels, Jenniskens en Van Langen, 2020) bleek dat 27 procent van de leerlingen aangeeft thuis niet goed te hebben kunnen leren tijdens de schoolgebuwsluiting 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 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., 2022). 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.

2.4 Zelfbeschikkingstheorie en intrinsieke motivatie

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.

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 ongeveer 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).

2.5 Zelfregulatie, executieve vaardigheden en metacognitie

In het verlengde van intrinsieke motivatie is zelfregulatie de kern van het leren en 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 verder 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).

Zelfregulatie, executief functioneren en metacognitie verwijzen naar vaardigheden en strategieën om te leren zoals het kunnen plannen, concentreren, samenvatten, op tijd beginnen, doorzetten, een andere aanpak proberen als het niet lukt. 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 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 (Geijsel, 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.

3 Verschillen tussen leerlingen

Samenvatting

Aan het einde van schooljaar 2020/21, als de tweede schoolgebouwenluiting alweer een paar maanden achter de rug is, waarden de leerlingen hun dagelijks leven met een 7,4 en zijn ze ook vrij positief over hun overige welbevinden (in vmbo-onderbouw het meest, in avo-bovenbouw het minst). 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.

De leerlingen oordelen matig positief over de hulp van school en de didactische aanpak van hun vakdocenten. Bij de meeste vakken ervaren ze wel enigszins bepaalde leerbehoeften, zoals meer aanwijzingen om zichzelf te verbeteren en meer samenwerking. De leerlingen voelen zich maar matig uitgedaagd door hun vakdocenten, maar meer uitdaging achten ze niet erg nodig.

3.1 Inleiding

De Schoolscan-vragenlijst bestaat voornamelijk uit een reeks 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)⁵. Van alle leerlingen in de steekproef 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 alleen achterwege gebleven als de betrouwbaarheidsanalyse uitwees dat er geen betrouwbare schaal uit de losse items kon worden gevormd (zie Bijlage 2).

Eén vraag in de vragenlijst vormt een uitzondering op het voorafgaande. De respondent kreeg geen stelling voorgelegd, maar de vraag welk rapportcijfer hij of zij geeft aan het dagelijks leven. Het antwoord op deze vraag kan variëren van 1 tot 10 (zie Tabel 3.6).

In dit hoofdstuk tonen we aan de hand van tabellen en een enkele figuur de gemiddelde item- en schaalscores per categorie leerlingen en voor de totale leerlingensteekproef. Voor elk item en voor nagenoeg elke schaal geldt dat de minimumscore 1 en de maximumscore 4 is; dit is derhalve niet in de tabellen opgenomen. Met behulp van een one-way-ANOVA is getoetst of twee of meer van de vergeleken categorieën leerlingen significant van elkaar verschillen wat betreft gemiddelde item- of schaalscore. Dat blijkt voor *alle items en schalen* het geval te zijn ($p < 0,001$); ook dit is daarom niet in de tabellen vermeld. Overigens merken we op dat bij dergelijke grote aantallen leerlingen significantie al snel wordt bereikt, ook bij hele kleine verschillen in gemiddelden. Significantie is dus niet altijd hetzelfde als relevantie.

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

3.2 Welbevinden

Deze paragraaf bevat zeven tabellen die de resultaten tonen van de items en subschalen rondom Welbevinden. Voor alle items en subschalen geldt: hoe hoger de score, hoe gunstiger de leerling oordeelt over het betreffende concept. Met uitzondering van het rapportcijfer, dat een andere schaal kent (zie Tabel 3.6), blijkt uit de tabellen hierna dat alle item- en schaalgemiddelden 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 – Veiligheid, naar onderwijspositie leerlingen

Veiligheid	Onderbouw vmbo	Onderbouw avo	Bovenbouw vmbo	Bovenbouw avo	Totaal
a. Ik voel me veilig op school	3,59	3,69	3,60	3,71	3,66
b. Ik voel me veilig thuis	3,91	3,94	3,90	3,92	3,92
c. Ik voel me veilig op straat	3,28	3,26	3,30	3,27	3,27

Tabel 3.1 laat zien dat de leerlingen zich gemiddeld genomen op school en – meer nog – thuis behoorlijk veilig voelen; de gemiddelde score zit dicht bij de 4 dan de 3. Op straat is het gevoel van veiligheid iets minder, maar nog steeds meer dan redelijk te noemen.

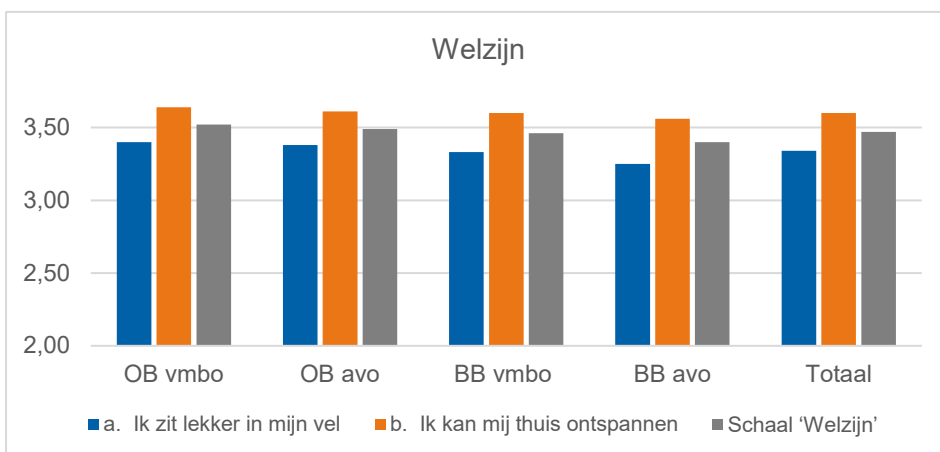
Tabel 3.2 – Gezondheid, naar onderwijspositie leerlingen

Gezondheid	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Ik vind het belangrijk dat ik sport	3,27	3,43	3,22	3,42	3,36
b. Ik vind het belangrijk dat ik gezond eet	3,12	3,16	3,05	3,14	3,13
c. Ik besteed tijd aan het onderhouden van mijn gezondheid	3,05	3,12	3,07	3,16	3,11
Schaal 'Gezondheid'	3,14	3,23	3,11	3,24	3,20

Op de stellingen rondom gezondheid (Tabel 3.2) scoren de leerlingen gemiddeld iets boven de 3 (redelijk). De stelling over sport wordt het meest passend gevonden. Leerlingen in avo zijn wat positiever dan vmbo-leerlingen.

De scores rondom welzijn zijn grafisch afgebeeld (Figuur 3.1). Alle categorieën leerlingen houden zowel bij de stellingen als de totale schaal welzijn steeds ongeveer het midden tussen 3 en 4 en oordelen in het algemeen dus tamelijk positief over hun welzijn. Bovenbouwleerlingen in avo zijn relatief het minst tevreden.

Figuur 3.1 – Welzijn, naar onderwijspositie leerlingen



Tabel 3.3 – Sociaal contact, naar onderwijspositie leerlingen

Sociaal contact	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Ik heb fijne vrienden	3,77	3,81	3,75	3,81	3,79
b. Ik heb ook buiten schooltijd contact met mijn vrienden	3,49	3,51	3,53	3,56	3,52
c. Ik kan goed voor mijzelf opkomen	3,33	3,31	3,41	3,37	3,35
d. Ik heb vrienden op school	3,65	3,73	3,62	3,71	3,69
e. Ik word op school serieus genomen	3,27	3,37	3,23	3,32	3,31
f. Ik weet bij wie ik hulp kan vragen op school	3,45	3,41	3,36	3,30	3,38
Schaal 'Sociaal'	3,49	3,52	3,48	3,51	3,51

Ook wat betreft de sociale contacten is het oordeel van de leerlingen (Tabel 3.3) behoorlijk gunstig; de gemiddelde itemscores liggen steeds ruim boven de 3. De gemiddelde score op de schaal 'Sociaal' ligt voor alle categorieën rond 3,5; precies tussen 'redelijk' en 'heel erg' passend in.

Tabel 3.4 – Vertrouwen in de toekomst, naar onderwijspositie leerlingen

Vertrouwen in de toekomst	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Ik heb vertrouwen in mijn eigen toekomst	3,41	3,37	3,36	3,28	3,35
b. Ik heb zin om nieuwe dingen te leren	3,05	3,01	3,08	3,07	3,05

De leerlingen hebben redelijk tot veel vertrouwen in de eigen toekomst (Tabel 3.4, item a). Het minst geldt dat voor de avo-bovenbouwleerlingen. Wat betreft hun zin om nieuwe dingen te leren (item b) oordelen de leerlingen wat gematigder, maar gemiddeld genomen zeker niet negatief.

Tabel 3.5 – Cijfer voor dagelijks leven, naar onderwijspositie leerlingen

Cijfer dagelijks leven	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
Welk cijfer geef jij nu aan jouw dagelijks leven?	7,62	7,49	7,42	7,19	7,41

Tabel 3.5 tot slot toont de resultaten van de enige vraag in de vragenlijst die geen stelling betrof. Gemiddeld geven alle groepen voor hun dagelijks leven een cijfer tussen de 7 en de 8, maar in elke groep zijn er ook leerlingen die een 1 en leerlingen die een 10 hebben gegeven (de standaarddeviatie varieert van 1,21 tot 1,33). De leerlingen in de onderbouw van vmbo waarderen hun dagelijks leven gemiddeld het hoogst, die in de bovenbouw van avo het laagst. In Hoofdstuk 4 presenteren we enkele aanvullende analyses rondom het rapportcijfer, zoals de samenhang met het oordeel over de thuiswerkplek en de hulp bij het leren thuis.

3.3 Thuisleren

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

Tabel 3.6 – Rust om thuis te werken, naar onderwijspositie leerlingen

Rust om thuis te werken	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Ik heb thuis rust en ruimte om goed te kunnen werken en leren	3,46	3,54	3,44	3,50	3,50
b. Het lukt mij om me thuis goed te concentreren	2,98	2,93	2,88	2,80	2,89
Schaal 'Thuiswerkplek'	3,22	3,23	3,16	3,15	3,19

Over het algemeen is het oordeel van de leerlingen over hun thuiswerkplek (Tabel 3.6) en de ontvangen hulp bij het thuisleren (Tabel 3.7) tamelijk positief (>3), al zijn er wel leerlingen in de steekproef die bij meerdere stellingen hebben aangegeven dat deze niet bij hen passen (score 1). In Hoofdstuk 4 onderzoeken we dit verder, door de groep met een relatief negatief oordeel over het thuisleren te vergelijken met de rest.

Tabel 3.7 – Hulp bij leren thuis, naar onderwijspositie leerlingen

Hulp bij het leren thuis	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Er is vanuit school voldoende contact met mijn ouder/verzorger(s)	3,38	3,32	3,24	3,05	3,23
b. Ik krijg thuis hulp van mijn ouder/verzorger(s) bij het maken van huiswerk als ik dat nodig heb	3,47	3,55	3,39	3,26	3,42
c. Ik mag naar school gaan om daar te werken in plaats van thuis als dat beter is voor mij	3,11	3,27	3,18	3,30	3,23
d. Mijn ouder/verzorger(s) krijgen hulp van school als zij niet weten hoe ze mij moeten helpen	2,82	2,80	2,70	2,53	2,70
Schaal 'Hulp bij thuisleren'	3,28	3,34	3,18	3,11	3,23

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. Steeds geldt: een hogere score verwijst naar een positiever

oordeel. De relevantie van de gemeten concepten is toegelicht in Hoofdstuk 2, alsook hoe deze zich verhouden tot de overige onderdelen van de NPO Schoolscan-vragenlijsten.

Tabel 3.8 – Leerijver, naar onderwijspositie leerlingen

Leerijver	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Ik leer goed	3,13	3,22	2,99	3,06	3,12
b. Ik werk hard	3,30	3,33	3,20	3,14	3,25
Schaal 'Leerijver'	3,21	3,28	3,10	3,10	3,18
Ik ga graag naar school	2,81	2,90	2,72	2,82	2,83

Het oordeel van de leerlingen over hun eigen leerijver is gematigd positief (iets boven de 3), al geldt dat sterker voor onderbouw- dan voor bovenbouwleerlingen (Tabel 3.8). Met de stelling dat ze graag naar school gaan (item c, valt buiten de schaal), zijn ze het minder eens.

Tabel 3.9 – Zelfregulatie, naar onderwijspositie leerlingen (zelfregulatie)

Zelfregulatie	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
(e) Ik kan zelfstandig aan opdrachten werken	3,45	3,60	3,46	3,57	3,53
(d) Ik kan samenwerken met andere leerlingen	3,47	3,49	3,42	3,45	3,46
(f) Ik kan vragen stellen aan de leraren	3,38	3,30	3,34	3,24	3,31
(a) Ik kan iets uit mijn hoofd leren (bijvoorbeeld woordjes)	3,18	3,37	3,16	3,39	3,30
(h) Ik kan opdrachten maken waarbij ik iets over mezelf moet vertellen	3,03	3,14	3,03	3,11	3,09
(j) Ik kan aangeven wat ik nodig hebt om goed mijn best te kunnen doen	3,09	3,09	3,05	3,01	3,06
(i) Ik kan aangeven wat ik wil leren	3,06	3,05	3,05	3,01	3,04
(b) Ik kan een samenvatting maken	2,85	3,02	2,90	3,12	3,00
(g) Ik kan iets nieuws verzinnen (bijvoorbeeld: bedenk een idee hoe we het schoolplein schoner kunnen houden)	2,75	2,89	2,78	2,91	2,85
(c) Ik kan mijn concentratie vasthouden tijdens het leren	2,68	2,80	2,58	2,70	2,71
Schaal 'Zelfregulatie'	3,09	3,18	3,08	3,15	3,14

In Tabel 3.9 zien we hoe de leerlingen zichzelf beoordelen op een aantal vaardigheden die kunnen worden samengevat als elementen van zelfregulatie. De stellingen zijn gesorteerd naar aflopende gemiddelde score (de letters voor de items verwijzen naar de oorspronkelijke volgorde in de vragenlijst). Het oordeel van de leerlingen over het zelfstandig aan opdrachten kunnen werken is het meest gunstig (3,53), over het vasthouden van de concentratie zijn ze beduidend minder positief (2,71). De totale schaalscore ligt net iets boven de 3; avo-leerlingen beoordelen de meeste van hun zelfregulatie-vaardigheden iets gunstiger dan vmbo-leerlingen. Dat laatste geldt niet voor het oordeel van de leerlingen over hun zelfvertrouwen bij het leren (Tabel 3.10); alle groepen komen uit op een score rond de 3,40, wat tamelijk positief is.

Tabel 3.10 – Leervertrouwen, naar onderwijspositie leerlingen

Zelfvertrouwen in het leren (leervertrouwen)	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Ik weet waar ik goed in ben	3,36	3,34	3,32	3,30	3,33
b. Ik weet hoe ik ervoor sta	3,46	3,57	3,49	3,61	3,55
c. Ik heb er vertrouwen in dat ik overga	3,38	3,38	3,30	3,25	3,32
Schaal 'Leervertrouwen'	3,39	3,42	3,37	3,38	3,40

Het participeren in de lessen op school gaat de leerlingen naar eigen zeggen beduidend beter af dan in de onlinelessen (Tabel 3.11). In de periode waarin dit werd gemeten (mei-juli 2021) waren de scholen overigens alweer enkele maanden geopend en kwamen onlinelessen dus minder vaak voor dan eerst.

Tabel 3.11 – Participatie in de lessen, naar onderwijspositie leerlingen

Participatie in de lessen	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Ik zorg ervoor dat ik oplet/meedoe tijdens de lessen op school	3,31	3,37	3,20	3,20	3,28
b. Ik zorg ervoor dat ik oplet/meedoe tijdens de online lessen	2,99	2,87	2,81	2,60	2,80
Schaal 'Participatie in lessen'	3,15	3,12	3,01	2,90	3,04

Zowel wat betreft het participeren in de lessen als het maken van huiswerk (Tabel 3.12) zien we ook dat de bovenbouwleerlingen zichzelf wat minder gunstig beoordelen dan onderbouwleerlingen. Sowieso zijn de leerlingen wat betreft huiswerk maken wat minder positief over zichzelf dan bij eerder gepresenteerde aspecten van zelfregulatie; het gemiddelde ligt bijna steeds onder de 3. Datzelfde geldt ook voor hun aanpassingsvaardigheden (Tabel 3.13).

Tabel 3.12 – Huiswerk maken, naar onderwijspositie leerlingen

Huiswerk maken	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Ik kan mijn huiswerk goed plannen en organiseren	2,81	2,94	2,70	2,83	2,84
b. Ik kan zonder uitstellen beginnen aan mijn huiswerk	2,54	2,56	2,38	2,29	2,44
c. Het lukt mij om me te concentreren als ik huiswerk maak	2,70	2,85	2,55	2,67	2,72
d. Het lukt mij om mijn huiswerk op tijd af te hebben	3,21	3,38	3,03	3,03	3,18
Schaal 'Huiswerk maken'	2,81	2,93	2,66	2,70	2,79

Tabel 3.13 – Aanpassingsvaardigheden, naar onderwijspositie leerlingen

Aanpassingsvaardigheden	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Als mijn aanpak niet werkt, kan ik een andere aanpak voor mijn (huis)werk bedenken.	2,88	2,96	2,81	2,87	2,89
b. Als ik een toets/opdracht niet goed heb gemaakt, probeer ik daarna op een andere manier te leren	2,76	2,80	2,64	2,60	2,71
Schaal 'Aanpassingsvaardigheden'	2,80	2,86	2,71	2,72	2,78

3.5 Hulp van school

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

In Tabel 3.14 zien we eerst wat de leerlingen vinden van de hulp van school bij studievvaardigheden (competentie-gerelateerd) en zelfstandigheid (autonomie-gerelateerd).

Tabel 3.14 – Hulp school bij studievvaardigheden, naar onderwijspositie leerlingen

Hulp school bij studievvaardigheden	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Op mijn school bespreek ik wat ik nodig heb om goed te leren	2,66	2,59	2,57	2,38	2,54
b. Mijn school geeft mij mogelijkheden om te ontdekken waar ik goed in ben	3,06	2,91	2,82	2,57	2,82
c. Mijn school houdt rekening met wie ik ben	3,16	3,09	2,94	2,71	2,96
d. Als ik dat nodig heb, krijg ik op school extra uitdagingen	2,92	2,90	2,77	2,65	2,81
Schaal 'Hulp school studievvaardigheden'	2,93	2,84	2,75	2,55	2,76

In beide tabellen (3.14 en 3.15) liggen bijna alle gemiddelde item- en schaalscores onder de 3; een enkele keer iets erboven. Daarmee beoordelen de leerlingen de ontvangen hulp van school dus als gematigd positief. De leerlingen in de onderbouw van vmbo zijn het meest te spreken over de hulp van school, de leerlingen in de bovenbouw van avo het minst. Het verschil tussen deze twee groepen is zeker wat betreft de hulp van school bij studievvaardigheden (Tabel 3.14) aanzienlijk.

Tabel 3.15 – Hulp school bij zelfstandigheid, naar onderwijspositie leerlingen

Hulp school bij zelfstandigheid	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Mijn school helpt mij om goed mijn plek tussen de leerlingen op school te vinden	3,02	2,92	2,79	2,54	2,81
b. Ik leer op school om steeds zelfstandiger keuzes te maken	3,14	3,12	3,03	2,97	3,07
c. Ik leer op school om na te denken over gevolgen van de dingen die ik doe	2,99	2,92	2,88	2,73	2,87
d. Ik leer op school om steeds meer zelf problemen op te lossen	3,02	3,02	2,96	2,91	2,97
e. Mijn school helpt mij om na te denken over wat ik in de toekomst wil doen	2,96	2,55	2,94	2,75	2,77

3.6 Didactische aanpak van vakdocenten

Deze paragraaf toont het oordeel van de leerlingen 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. Een bespreking van de resultaten volgt na de tabellen.

Tabel 3.16 – Vakdocenten-begeleiding, naar onderwijspositie leerlingen

Vakdocenten-begeleiding	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Vakdocenten helpen mij bij het toepassen van theorie in opdrachten	3,05	3,16	2,95	3,03	3,06
b. Vakdocenten zorgen voor lessen waarin ik actief met lesmateriaal aan het werk kan	3,04	3,09	2,90	2,93	3,00
c. Vakdocenten zorgen voor goede aanwijzingen over de aanpak van de leertaken	3,10	3,06	2,91	2,77	2,95
d. Ik mag van mijn vakdocenten alvast aan het werk, als ik geen uitleg meer nodig heb	2,52	2,38	2,56	2,53	2,49
e. Vakdocenten zorgen voor een duidelijk overzicht van het huiswerk per week	2,98	2,98	2,77	2,78	2,89
Schaal 'Begeleiding vakdocenten'	2,93	2,93	2,81	2,81	2,88

Tabel 3.17 – Vakdocenten-feedback, naar onderwijspositie leerlingen

Vakdocenten-feedback	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Vakdocenten geven mij informatie over wat goed en minder goed ging bij toetsen of opdrachten	2,81	3,03	2,66	2,85	2,87
b. Vakdocenten geven mij informatie over wat ik kan doen om mijn resultaten te verbeteren	2,77	2,67	2,63	2,49	2,63
Schaal 'Feedback vakdocenten'	2,79	2,86	2,64	2,67	2,75

Tabel 3.18 – Vakdocenten-uitdaging, naar onderwijspositie leerlingen

Vakdocenten-uitdaging	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Vakdocenten weten mijn interesse te wekken voor de vak- en leergebieden	2,54	2,35	2,37	2,19	2,34
b. Vakdocenten zorgen ervoor dat ik kennis en vaardigheden wil ontwikkelen	2,82	2,69	2,64	2,42	2,62
c. Vakdocenten moedigen mij aan om nieuwsgierig te zijn	2,49	2,41	2,35	2,20	2,35
d. De lessen van mijn vakdocenten helpen mij om te volgen wat er in de wereld gebeurt	2,61	2,46	2,43	2,24	2,42
Schaal 'Uitdaging vakdocenten'	2,60	2,47	2,44	2,26	2,43

Het meest positief zijn de leerlingen over de begeleiding van de vakdocenten (Tabel 3.16; gemiddeld 2,88); het minst over de uitdaging die de vakdocenten hen bieden (Tabel 3.18; gemiddelde 2,43). Het oordeel over de feedback van de vakdocenten zit daar tussenin (Tabel 3.17; 2,75). Net als in de vorige paragraaf (over de hulp van school) is het oordeel van de leerlingen over de aanpak van hun vakdocenten te typeren als gematigd positief. Opmerkelijk is dat leerlingen in de onderbouw van vmbo zich fors meer uitgedaagd voelen door de vakdocenten dan leerlingen in de bovenbouw van avo.

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.

Tabel 3.19 – Behoefte aan meer instructie, naar onderwijspositie leerlingen

Behoeften-instructie	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer klassikale uitleg over leerstof	2,85	2,58	2,78	2,56	2,66
b. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer klassikale uitleg van opdrachten	2,83	2,51	2,72	2,51	2,61
c. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer instructiefilmpjes om zelf te kijken	2,46	2,21	2,34	2,32	2,32
d. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer informatie over de aanpak van bepaalde leertaken	2,79	2,63	2,74	2,66	2,69
Schaal 'Behoefte meer instructie'	2,73	2,48	2,64	2,51	2,57

Alle itemscores en ook de schaalscores in Tabel 3.19 liggen tussen 2 en 3, hetgeen betekent dat de leerlingen gemiddeld genomen 'een beetje' tot 'redelijke' behoefte hebben aan meer van de genoemde instructievormen. We constateren dat de behoefte aan meer instructiefilmpjes om zelf te kijken (item c) duidelijk lager is dan de behoefte aan meer van de overige drie instructievormen. De behoefte aan meer klassikale uitleg van leerstof en opdrachten (item a, b) is groter bij leerlingen in vmbo dan in avo.

Tabel 3.20 – Behoefte aan meer feedback, naar onderwijspositie leerlingen

Behoeften-feedback	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer feedback over wat ik goed doe en/of wat ik beter kan doen	2,85	2,76	2,84	2,82	2,81
b. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer aanwijzingen over hoe ik mijn resultaten kan verbeteren	2,92	2,84	2,91	2,93	2,89
c. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer (kleine) voortgangstoetsjes tussendoor die mij informatie geven over hoe ik ervoor sta	2,68	2,44	2,62	2,34	2,49
Schaal 'Behoefte meer feedback'	2,81	2,68	2,79	2,69	2,73

In Tabel 3.20 liggen de itemscores en de schaalscore iets hoger dan in de vorige tabel, maar nog altijd tussen 2 en 3. De leerlingen neigen naar een 'redelijke' behoefte aan meer van de genoemde feedbackvormen. Dat geldt het sterkst voor de feedbackvorm waarbij aanwijzingen voor verbetering worden gegeven (item b).

Tabel 3.21 – Behoeftte aan meer zelfstandig werken, naar onderwijspositie leerlingen

Behoeften-zelfstandig werken	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer zelfstandig werken	2,95	2,67	2,94	2,71	2,78
b. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer hulpmogelijkheden tijdens het zelfstandig werken	2,78	2,49	2,78	2,52	2,61

Ook de behoefte aan meer (hulpmogelijkheden bij) zelfstandig werken (Tabel 3.21) en meer samenwerken (Tabel 3.22) is bij de leerlingen naar eigen zeggen redelijk aanwezig. Een uitzondering daarop is de behoefte aan meer hulp bij hoe je goed samenwerkt (item c Tabel 3.22), die zeker bij de avo-leerlingen hooguit een beetje aanwezig is. In beide tabellen geldt overigens steeds dat de behoefte aan meer bij de vmbo-leerlingen wat groter is dan bij de avo-leerlingen.

Tabel 3.22 – Behoeftte aan meer samenwerken, naar onderwijspositie leerlingen

Behoeften-samenwerken	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer mogen samenwerken	3,08	2,88	3,00	2,72	2,89
b. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer in kleine groepjes werken	2,83	2,72	2,75	2,58	2,70
Schaal 'Behoeftte meer samenwerken'	2,95	2,80	2,87	2,65	2,80
c. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer hulp bij hoe je goed samenwerkt	2,38	1,93	2,28	1,78	2,03

De verschillen tussen leerlingen in vmbo en in avo zijn ook duidelijk te zien als het gaat om de behoefte aan meer autonomie (Tabel 3.23) en aan meer uitdaging (Tabel 3.24).

Tabel 3.23 – Behoeftte aan meer autonomie, naar onderwijspositie leerlingen

Behoeften-autonomie	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer zelf vertellen wat ik heb gedaan en/of hoe ik heb gewerkt	2,41	1,98	2,31	1,88	2,09
b. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer ruimte krijgen om eigen keuzes te maken	2,90	2,71	2,91	2,82	2,82
c. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer zelf mogen uitzoeken hoe ik iets moet aanpakken	2,79	2,49	2,76	2,47	2,59
Schaal 'Behoeftte meer autonomie'	2,69	2,39	2,66	2,39	2,50

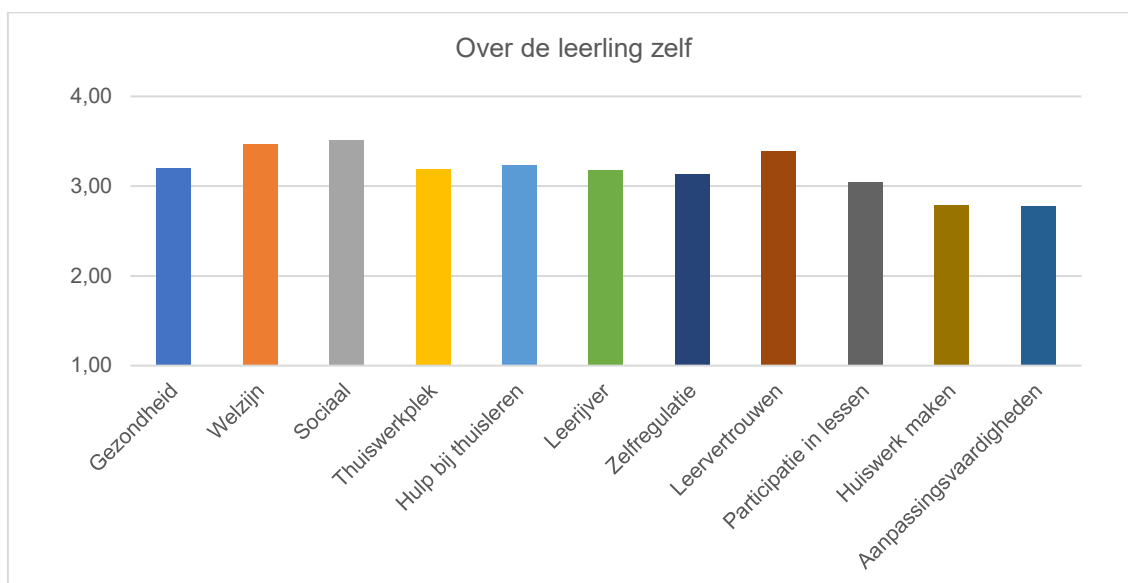
Tabel 3.24 – Behoeftte aan meer uitdaging, naar onderwijspositie leerlingen

Behoeften-uitdaging	OB vmbo	OB avo	BB vmbo	BB avo	Totaal
a. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer uitdagende opdrachten	2,49	2,11	2,42	2,01	2,21
b. Bij de meeste vakken heb ik behoefte aan meer inzet van mijn creativiteit	2,85	2,57	2,71	2,41	2,60
Schaal 'Behoeftte meer uitdaging'	2,67	2,34	2,56	2,21	2,41

3.8 Vergelijken van schaalscores: waarover zijn de leerlingen het meest tevreden?

In de voorafgaande zes paragrafen is vergeleken hoe de leerlingen in onder- en bovenbouw van avo en vwo onderling van elkaar verschillen wat betreft hun kijk op zichzelf (welbevinden, thuisleren, schoolse motivatie en studievaardigheden) en op de school (hulp van school, aanpak van vakdocenten en leerbehoeften). Het is daarnaast ook de moeite waard na te gaan of de leerlingen positiever aankijken tegen sommige van de gemeten concepten dan tegen andere, door de schaalscores (die steeds lopen van 1 tot 4⁶) met elkaar te vergelijken. Die vergelijking volgt in deze paragraaf.

Figuur 3.2 – Gemiddelde schaalscores welbevinden, thuisleren en schoolse motivatie/studievaardigheden, alle leerlingen



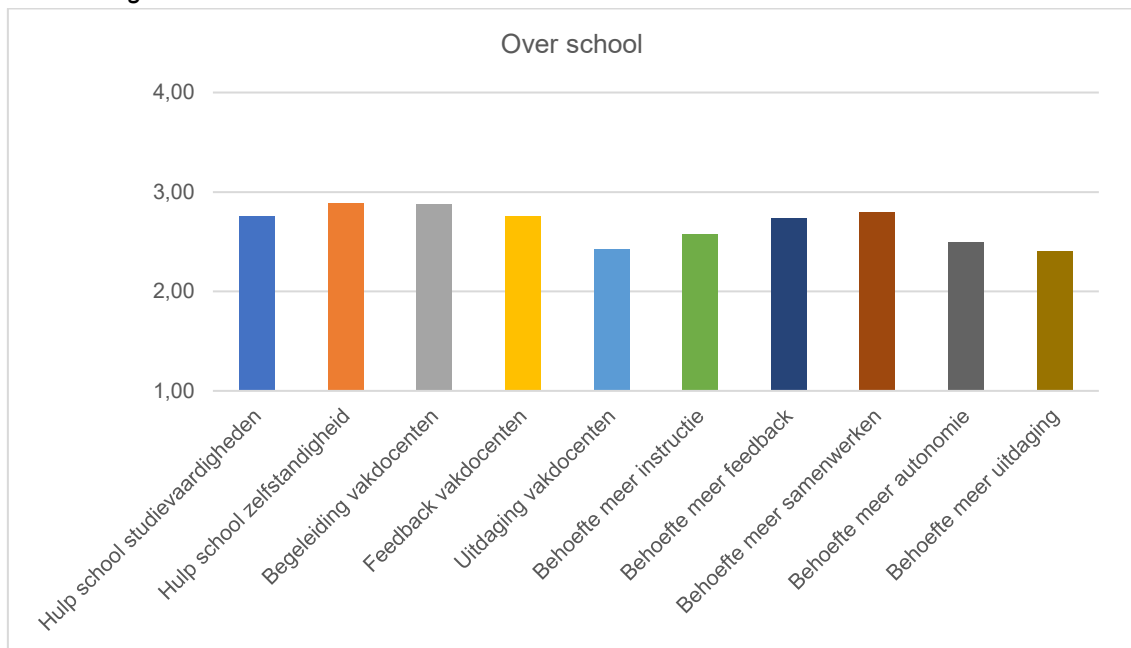
Het meest positief kijken de leerlingen aan tegen hun welzijn, sociaal contact en leervertrouwen (Figuur 3.2; gemiddelde score 3,4-3,5). Het minst zijn ze te spreken over hun vaardigheden bij het maken van huiswerk en hun aanpassingsvaardigheden (gemiddelde 2,8). Op de overige

6 M.u.v. het rapportcijfer voor het dagelijks leven. Die variabele is hier daarom weggelaten.

schalen beoordelen ze zichzelf met een gemiddelde tussen 3,0 tot 3,2; gematigd positief dus, maar met ruimte voor verbetering.

Als het gaat om de hulp van school bij het ontwikkelen van zelfstandigheid en studievaardigheden en de didactische aanpak van de vakdocenten, oordelen de leerlingen wat gematigder dan over zichzelf (eerste 5 staafjes Figuur 3.3; gemiddelden 2,4 tot 2,9). Maar wat de leerbehoeften betreft (laatste 5 staafjes Figuur 3.3) zien we ongeveer dezelfde gemiddelden; heel hoog is de nood dus niet. Het laagst is de behoefte aan meer uitdaging (gemiddelde 2,4), wat des te opvallender is omdat ze ook aangeven relatief weinig te worden uitgedaagd door de vakdocenten (eveneens 2,4).

Figuur 3.3 – Gemiddelde schaalscores hulp van school, aanpak vakdocenten en leerbehoeften, alle leerlingen



4 Het belang van de thuiswerkplek en van hulp bij het thuisleren

Samenvatting

Leerlingen die over een ontoereikende thuiswerkplek beschikken, kijken beduidend negatiever aan tegen de eigen schoolse motivatie en studievaardigheden en ervaren minder welbevinden dan leerlingen met een goede thuiswerkplek. Hetzelfde geldt voor de al dan niet toereikende hulp bij het thuisleren, al zijn de verschillen wat kleiner. 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.

4.1 Inleiding

In het onderzoek Leren in coronatijd (Geijsel et al, 2020), uitgevoerd tijdens de schoolgebouwen-sluiting in mei-juni 2020, bleek dat leerlingen met een minder toereikende thuiswerkplek naar eigen zeggen minder actief participeerden in de online lessen en ook minder leervertrouwen en leerijver vertoonden dan leerlingen met een wel toereikende thuiswerkplek. Ook constateerden we een samenhang met het al dan niet ontvangen van hulp bij het leren thuis. In deze paragraaf onderzoeken we in hoeverre iets soortgelijks ook geldt voor de leerlingen die de NPO Schoolscan-vragenlijst hebben ingevuld, in de periode mei-juli 2021. Zoals eerder geschetst waren de scholen toen sinds enkele maanden weer open. Ook waren de coronamaatregelen kort daarvoor versoepeld, en verwachtte men dat het volgende schooljaar zonder schoolsluitingen zou verlopen. Het is denkbaar dat door deze veranderde context de kwaliteit van het thuisleren minder uitmaakte voor de leerlingen. Wel was er in genoemde periode sprake van veel uitval bij leerlingen en leraren wegens corona, waardoor er nog geregeld hybride of onlinelessen werden georganiseerd.

4.2 De thuiswerkplek

4.2.1 Wel of niet toereikend

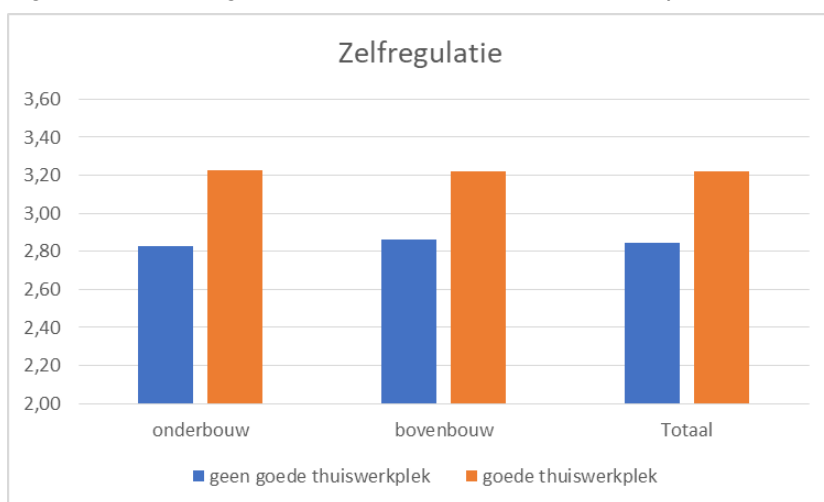
Voor het analyseren van de rol van de toereikendheid van de thuiswerkplek zijn de leerlingen in twee groepen ingedeeld, op basis van hun scores op de schaal 'Thuiswerkplek'. De eerste groep beschikt over een wél toereikende thuiswerkplek (78%, schaalscore > 2,5), de tweede niet (22%, schaalscore ≤ 2,5). Deze indeling is vergelijkbaar met die in het onderzoek Leren in coronatijd en leidt ook tot ongeveer dezelfde verhouding tussen de twee groepen. Omdat in de vragenlijst geen persoonsgegevens opgevraagd zijn, weten we weinig over de kenmerken van de leerlingen met een ontoereikende thuiswerkplek. Na de tweede meting (in 2022) zullen we dit alsnog in beeld kunnen brengen. Wel zien we dat bovenbouwleerlingen vaker melding maken van een ontoereikende thuiswerkplek (bijna 25%, zowel in vmbo als avo) dan onderbouwleerlingen (20 tot 21%). Daarom laten we hierna ook de verschillen tussen onder- en bovenbouw zien.

In de paragrafen hierna zijn de twee groepen vergeleken op enkele variabelen rondom schoolse motivatie en studievaardigheden en daarna ook rondom welbevinden. Alle figuren zijn afgezet langs dezelfde schaal om vergelijkingen te vergemakkelijken, met uitzondering van Figuur 4.10 over het rapportcijfer voor het dagelijks leven.

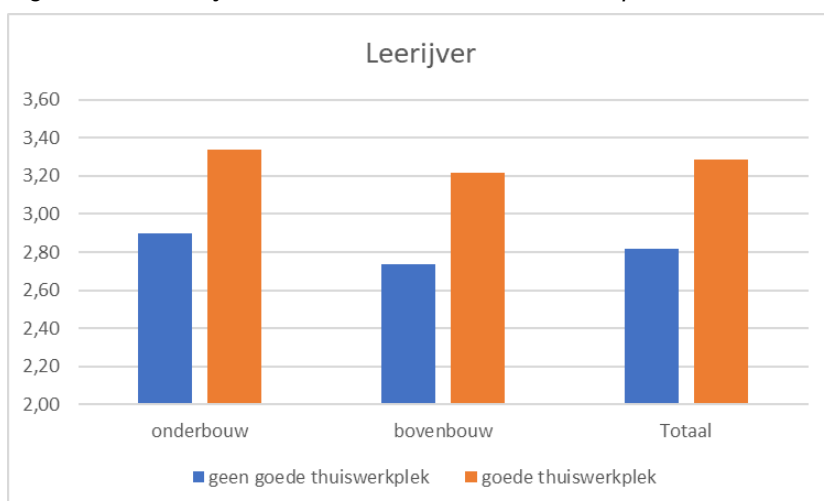
4.2.2 De relatie tussen thuiswerkplek en schoolse motivatie/studievaardigheden

Leerlingen met een toereikende thuiswerkplek beoordelen hun schoolse motivatie en studievaardigheden beduidend en significant ($p < 0,01$) positiever dan leerlingen die geen goede thuiswerkplek hebben. Niet geheel onverwachts geldt dat in het bijzonder voor huiswerk maken (Figuur 4.5). Leerlingen met een niet toereikende thuiswerkplek beoordelen hun vaardigheden op dit punt als nogal matig (gemiddelde score 2,3), terwijl de leerlingen met een wel toereikende thuiswerkplek deze veeleer als redelijk beoordelen (gemiddelde score 2,9). Onderbouwleerlingen beoordelen zichzelf positiever op de genoemde aspecten dan bovenbouwleerlingen, maar de verschillen naar thuiswerkplek zijn exact even groot (verschilscore 0,66).

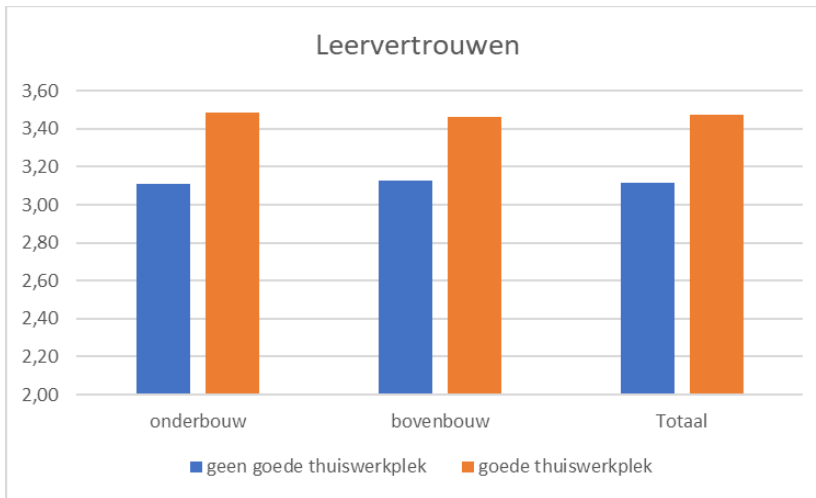
Figuur 4.1 – Zelfregulatie naar toereikendheid thuiswerkplek



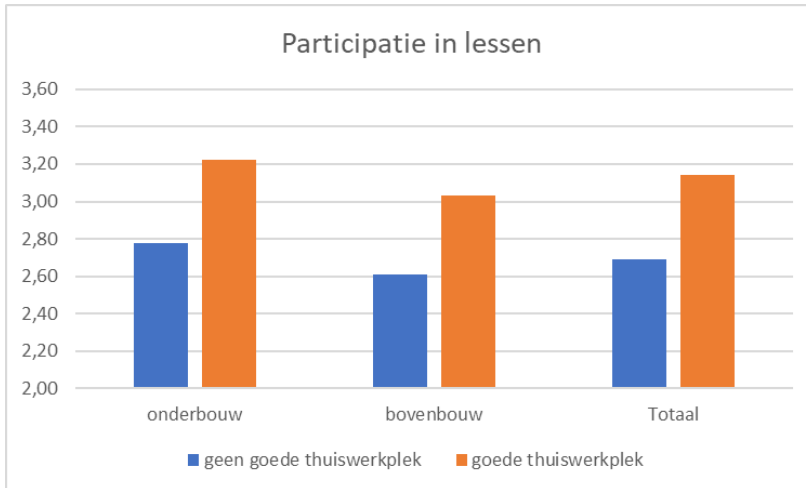
Figuur 4.2 – Leerijver naar toereikendheid thuiswerkplek



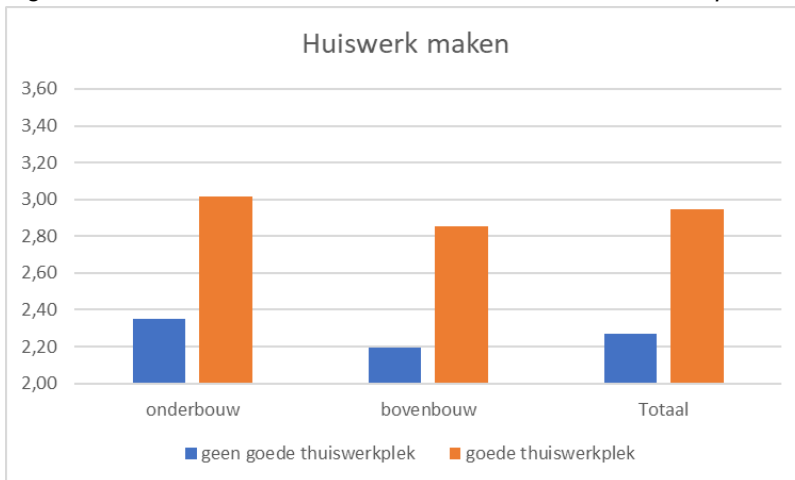
Figuur 4.3 – Leervertrouwen naar toereikendheid thuiswerkplek



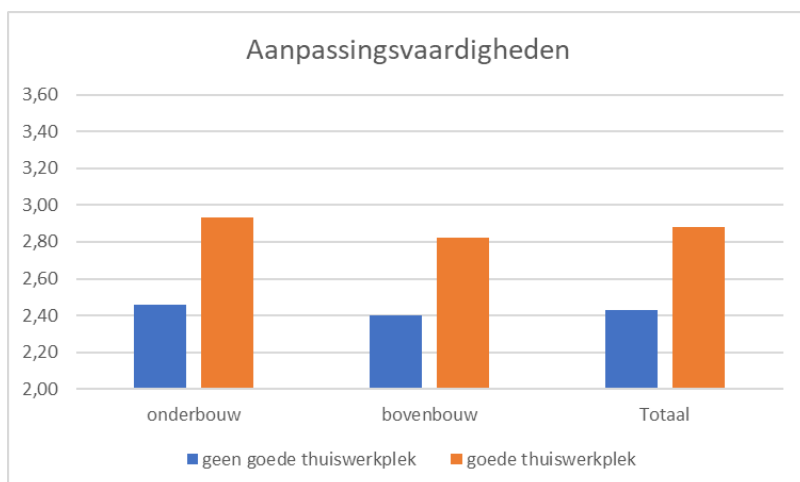
Figuur 4.4 – Participatie in lessen naar toereikendheid thuiswerkplek



Figuur 4.5 – Huiswerk maken naar toereikendheid thuiswerkplek



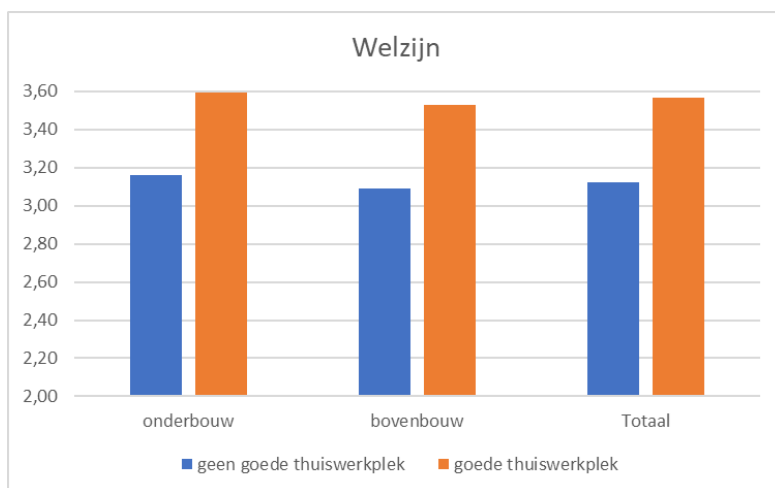
Figuur 4.6 – Aanpassingsvaardigheden naar toereikendheid thuiswerkplek



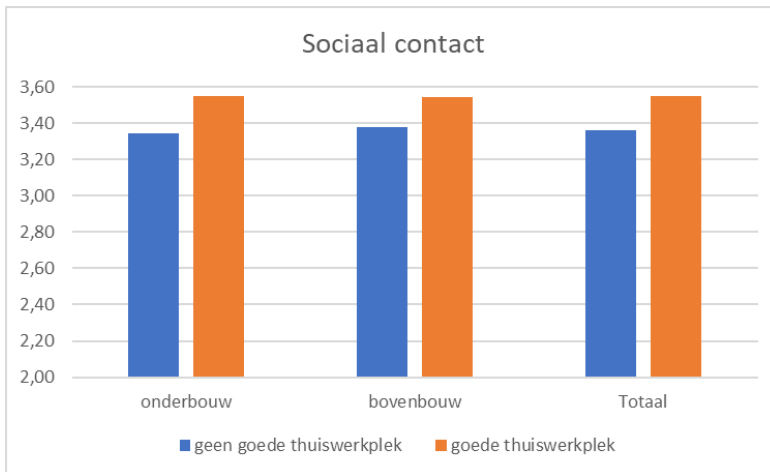
4.2.3 De relatie tussen thuiswerkplek en welbevinden

Leerlingen met een toereikende thuiswerkplek oordelen significant positiever over hun welbevinden dan leerlingen die geen goede thuiswerkplek hebben. De verschillen zijn het grootst voor welzijn (Figuur 4.7) en vertrouwen in de eigen toekomst (Figuur 4.9) waar de gemiddelde scores van de laatstgenoemde leerlingen ongeveer 0,4 punten onder die van de anderen liggen. De twee groepen verschillen minder sterk van elkaar (maar nog altijd significant) wat betreft de beoordeling van de sociale contacten (Figuur 4.8; verschillscore $\pm 0,20$). Dat hangt blijkbaar minder sterk samen met de kwaliteit van de thuiswerkplek.

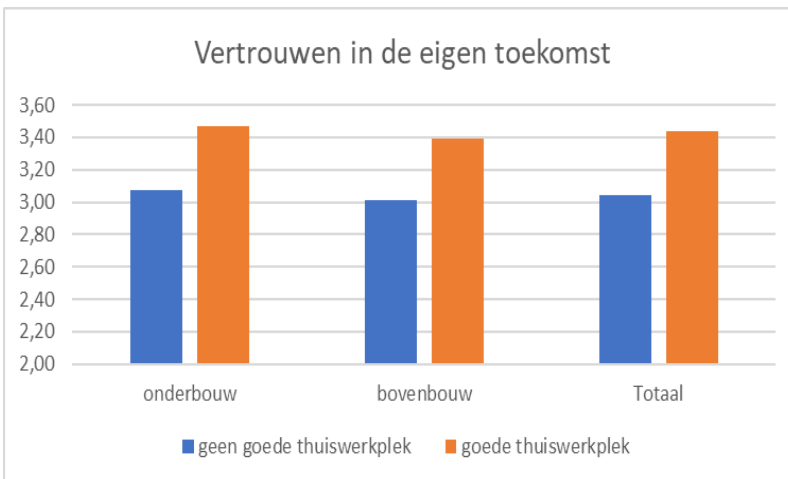
Figuur 4.7 – Welzijn naar toereikendheid thuiswerkplek



Figuur 4.8 – Sociaal contact naar toereikendheid thuiswerkplek

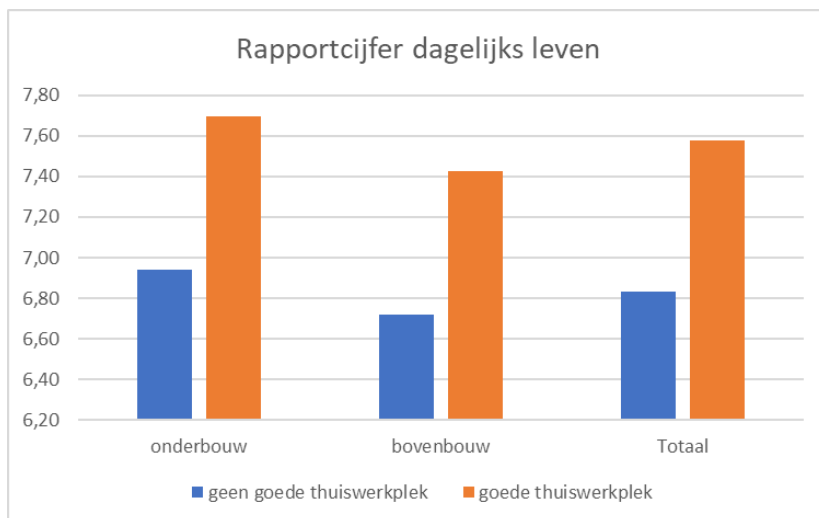


Figuur 4.9 – Vertrouwen in de eigen toekomst naar toereikendheid thuiswerkplek



Leerlingen die geen toereikende thuiswerkplek hebben, geven hun dagelijks leven een rapportcijfer onder de 7; degenen met een wel toereikende thuiswerkplek een dikke 7,5 (Figuur 4.10). Onderbouwleerlingen waarderen hun dagelijks leven positiever dan bovenbouwleerlingen, maar het verschil tussen degenen met en zonder toereikende thuiswerkplek is in beide bouwen ongeveer gelijk (verschilscore 0,76 in de onderbouw; 0,70 in de bovenbouw). In Hoofdstuk 5 presenteren we een aantal verdiepende analyses rond het rapportcijfer voor het dagelijks leven.

Figuur 4.10 – Rapportcijfer voor dagelijks leven naar toereikendheid thuiswerkplek



4.3 Hulp bij het thuisleren

4.3.1 Wel of niet toereikend

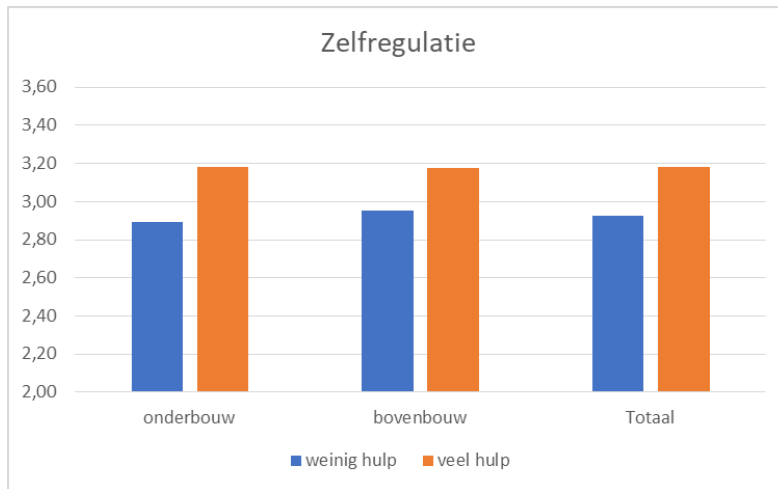
Om de relevantie van de ontvangen hulp bij het leren thuis te analyseren zijn de leerlingen opnieuw in twee groepen ingedeeld, op basis van hun scores op de schaal 'Hulp bij het leren thuis' (zie ook Bijlage 2). De eerste groep heeft naar eigen zeggen voldoende hulp van hun ouders en/of de school ontvangen bij het thuisleren (83%, schaalscore > 2,5), de andere groep niet (17%, schaalscore ≤ 2,5). Net als bij de tweedeling naar toereikendheid van de thuiswerkplek, beschikken we over onvoldoende gegevens om na te kunnen gaan op welke achtergrondkenmerken (zoals geslacht of herkomstgezin) de twee groepen van elkaar verschillen. Na de tweede meting (in 2022) zal dit alsnog mogelijk zijn. Wel is gebleken dat bovenbouwleerlingen vaker melding maken van onvoldoende hulp bij het thuisleren (21%) dan onderbouwleerlingen (14%). Daarom laten we hierna ook de verschillen tussen onder- en bovenbouw zien.

In de grafieken hierna zijn de schoolse motivatie en studievaardigheden van de twee groepen met elkaar vergeleken; daarna ook het welbevinden. Alle grafieken zijn afgezet langs dezelfde schaal, behalve de grafiek over het rapportcijfer voor het dagelijks leven.

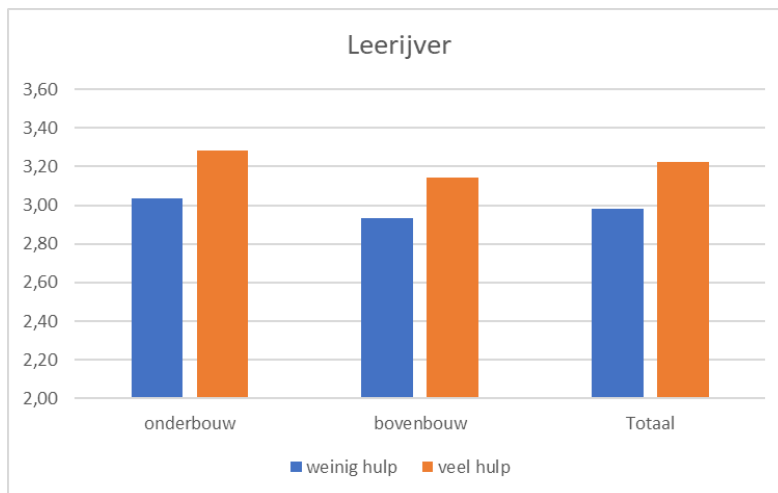
4.3.2 De relatie tussen hulp bij thuisleren en schoolse motivatie/studievaardigheden

Leerlingen die voldoende hulp van ouders en/of school bij het thuisleren ontvingen, kijken positiever aan tegen hun zelfregulatievaardigheden, leerijver, leervertrouwen, participatie in de lessen, vaardigheden voor het maken van huiswerk en aanpassingsvaardigheden (Figuur 4.11 t/m 4.16) dan leerlingen die onvoldoende hulp bij het thuisleren kregen. In alle figuren zijn de verschillen tussen de twee groepen significant ($p < 0,01$; verschillen $\pm 0,20$ tot $0,40$); wel zijn ze kleiner dan tussen de twee groepen naar toereikendheid van de thuiswerkplek (Paragraaf 4.2.2).

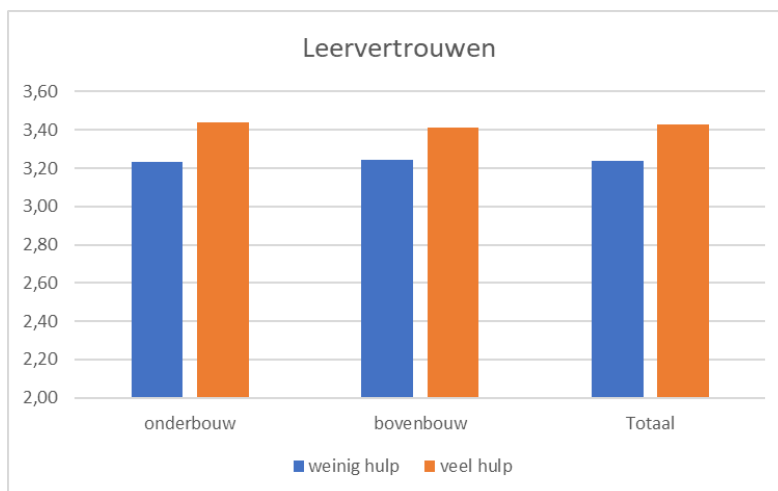
Figuur 4.11 – Zelfregulatie naar toereikendheid hulp bij thuisleren



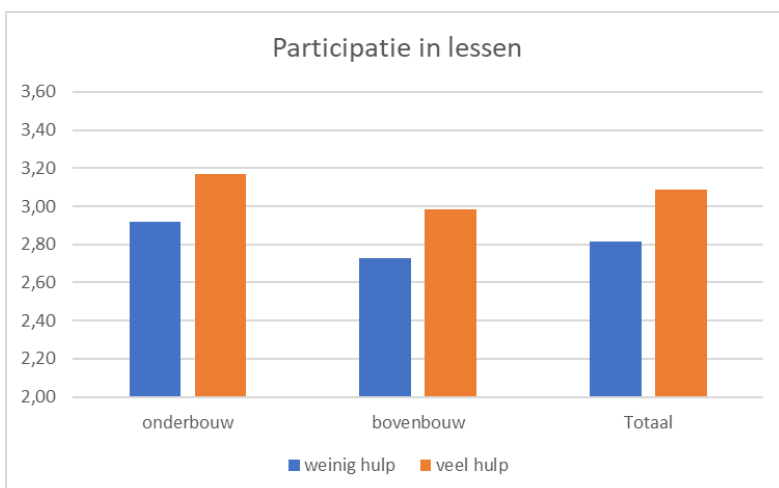
Figuur 4.12 – Leerijver naar toereikendheid hulp bij thuisleren



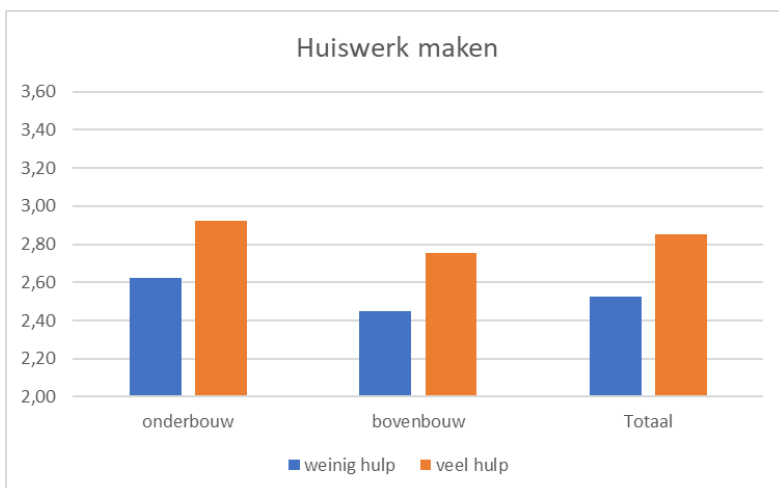
Figuur 4.13 – Leervertrouwen naar toereikendheid hulp bij thuisleren



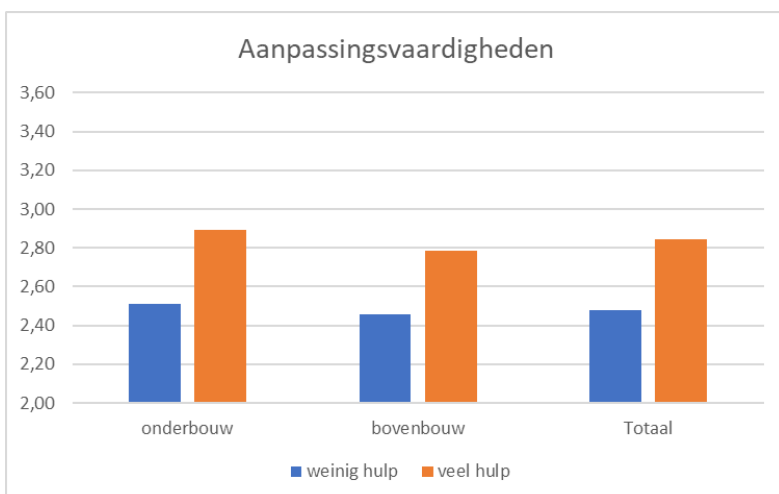
Figuur 4.14 – Participatie in lessen naar toereikendheid hulp bij thuisleren



Figuur 4.15 – Huiswerk maken naar toereikendheid hulp bij thuisleren



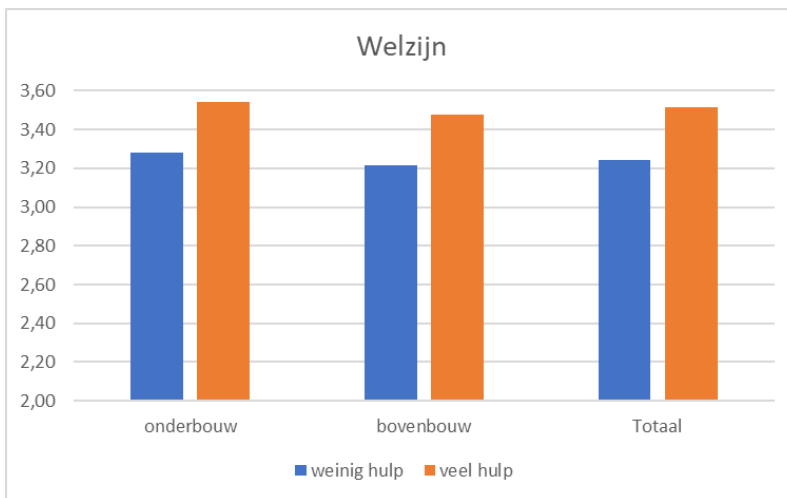
Figuur 4.16 – Aanpassingsvaardigheden naar toereikendheid hulp bij thuisleren



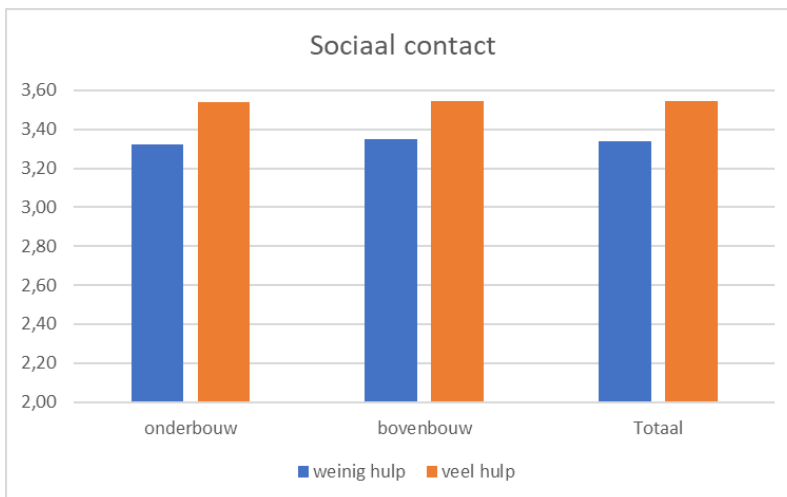
4.3.3 De relatie tussen hulp bij thuisleren en welbevinden

Leerlingen die voldoende hulp bij het thuisleren ontvingen, kijken positiever aan tegen hun welzijn en sociaal contact dan leerlingen die onvoldoende hulp kregen (Figuur 4.17, 4.18). Ook heeft de eerste groep meer vertrouwen in de eigen toekomst dan de tweede (Figuur 4.19). De verschillen naar ontvangen hulp bij het thuisleren zijn steeds duidelijk aanwezig en significant ($p < 0,01$), maar – net als bij schoolse motivatie en studievaardigheden – ze verschillen minder sterk van elkaar dan de twee groepen die we onderscheiden op basis van de kwaliteit van de thuiswerkplek. Leerlingen die onvoldoende hulp bij het thuisleren kregen, waarden hun dagelijks leven met een 7, leerlingen die voldoende hulp kregen geven met een 7,5 (Figuur 4.20).

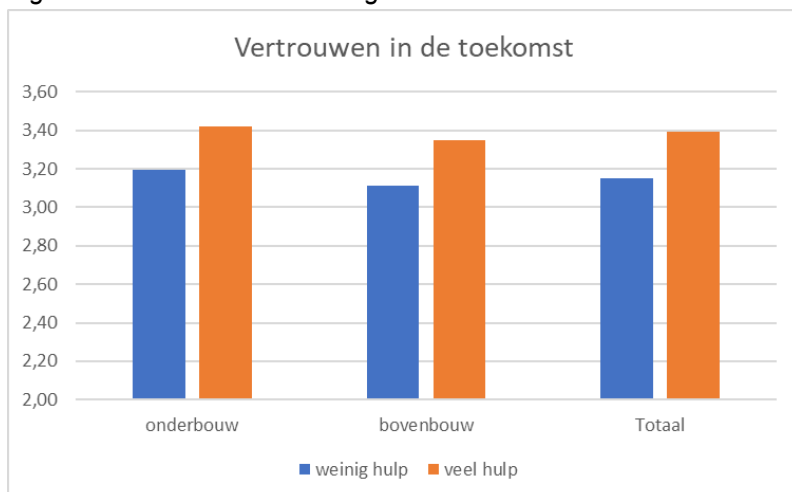
Figuur 4.17 – Welzijn naar toereikendheid hulp bij thuisleren



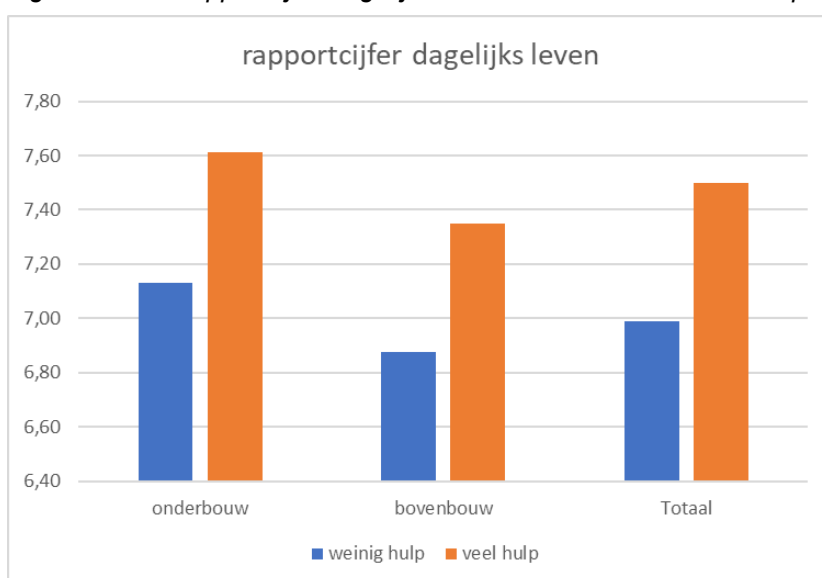
Figuur 4.18 – Sociaal contact naar toereikendheid hulp bij thuisleren



Figuur 4.19 – Vertrouwen in eigen toekomst naar toereikendheid hulp bij thuisleren



Figuur 4.20 – Rapportcijfer dagelijks leven naar toereikendheid hulp bij thuisleren



4.4 De relatie tussen de thuiswerkplek en de hulp bij het thuisleren

Hiervoor zagen we dat bijna een kwart van de leerlingen (absoluut gezien iets minder dan 12.000) een ontoereikende thuiswerkplek heeft en een zesde deel (zo'n 9.000 leerlingen) onvoldoende hulp bij het thuisleren krijgt. De overlap in beide groepen bestaat uit 3.444 leerlingen, zo'n zes procent van het totaal. Zij hebben te maken met beide problemen. Uit de analyses blijkt dat de twee variabelen matig, maar wel significant samenhangen (Pearson Correlatie=0,29). Het merendeel van de 'dubbel benadeelde' leerlingen zit in de bovenbouw van avo (42%). Zij geven zichzelf een 6,5 voor het dagelijks leven; een vol punt minder dan degenen die geen van beide problemen ervaren en die het dagelijks leven gemiddeld een 7,6 gaven.

5 Het rapportcijfer voor het dagelijks leven

Samenvatting

Aan het einde van schooljaar 2020/21 geeft de helft van alle vo-leerlingen het dagelijks leven een 8, 9 of 10. Het totaal gemiddelde is een 7,4. De waardering voor het dagelijks leven is lager naarmate het leerjaar en onderwijsniveau hoger zijn. Derdeklassers in het praktijkonderwijs geven hun dagelijks leven een hoger rapportcijfer dan derdeklassers in havo en vwo (7,8 versus 7,2). Ook staan er twee praktijkscholen in de top-5 van scholen waar leerlingen hun dagelijks leven het hoogst waarderen.

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 mate waarin leerlingen bepaalde onderwijsbehoeften hebben, heeft daarentegen geen enkele relatie met de waardering voor het dagelijks leven.

5.1 Inleiding

De vragen die leerlingen hebben beantwoord over hun schoolse motivatie en studievaardigheden verwijzen vooral naar hun autonomie en competentie. Dat zijn twee belangrijke voorwaarden om goed te kunnen leren. We constateerden dat de kwaliteit van de thuiswerkplek samenhangt met deze twee zaken, wat zorgelijk is omdat voor bijna een kwart van de leerlingen de thuiswerkplek onvoldoende toereikend is. Daarnaast blijkt de kwaliteit van de thuiswerkplek gerelateerd te zijn aan het rapportcijfer dat leerlingen aan hun dagelijkse leven geven. In dit hoofdstuk is deze laatste variabele als uitgangspunt genomen en onderzoeken we in hoeverre de waardering die leerlingen hebben voor hun dagelijks leven een indicator is voor andere aspecten van welbevinden en samenhangt met schoolse motivatie en studievaardigheden.

5.2 Verschillen in waardering van het dagelijks leven

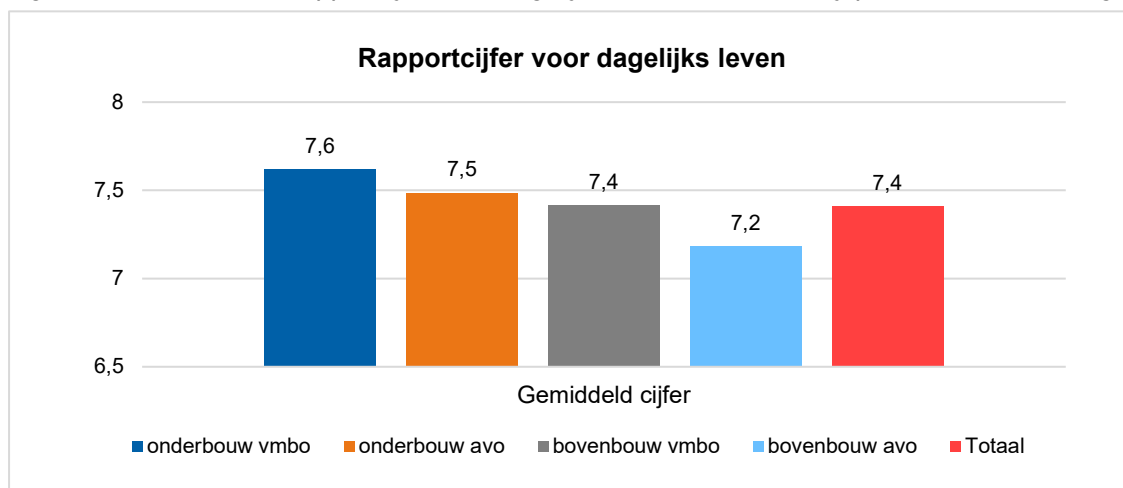
Eerst gaan we na of het rapportcijfer varieert met enkele algemene leerling- of schoolkenmerken. Daarbij wijzen we er nogmaals op dat persoonskenmerken zoals geslacht of leeftijd bij de meting van 2021 niet verzameld zijn. Het leerjaar waarin de leerling zich bevindt, is echter een tamelijk goede voorspeller van diens leeftijd en Tabel 5.1 laat zien dat de waardering voor het dagelijks leven significant afneemt naarmate het leerjaar hoger is. De significantie geldt voor alle verschillen tussen de leerjaren, behalve tussen leerjaar 4 en 5.

Tabel 5.1 – Gemiddeld rapportcijfer voor dagelijks leven naar leerjaar van de leerling

Leerjaar	Cijfer (gemiddeld)
- Leerjaar 1	7,60
- Leerjaar 2	7,49
- Leerjaar 3	7,33
- Leerjaar 4	7,15
- Leerjaar 5	7,13

Ook onderwijsniveau lijkt relevant: zowel in de onder- als bovenbouw waarden avo-leerlingen hun dagelijks leven lager dan vmbo-leerlingen (Figuur 5.1). Daarbij moet wel bedacht worden dat leerlingen in de avo-bovenbouw gemiddeld ouder zijn dan in de vmbo-bovenbouw, eenvoudigweg omdat de avo-opleidingen langer duren.

Figuur 5.1 – Gemiddeld rapportcijfer voor dagelijks leven naar onderwijspositie van de leerling



De leerlingen zijn op basis van hun rapportcijfer in drie groepen in te delen; onvoldoende (<6), voldoende tot goed (6-7) en zeer goed (>7). Tabel 5.2 laat zien dat slechts zes procent van de meer dan 51.000 leerlingen een onvoldoende aan zijn of haar dagelijks leven geeft; overigens gaf ruim de helft van hen een vijf. Daartegenover staat dat ruim de helft een acht of hoger uitdeelt. Bijna vier procent gaf zelfs een tien; deze leerlingen komen voor in alle leerjaren tussen 1 en 5 (niet in tabel). Veertig procent van de onvoldoendes zijn door leerlingen in de bovenbouw van avo gegeven, terwijl zij een derde deel van de totale groep uitmaken.

Tabel 5.2 – Driedeling rapportcijfer voor dagelijks leven, omvang en onderwijsposities

Rapportcijfer	Aantal (%)	% ob vmbo	% ob avo	% bb vmbo	% bb avo
Onvoldoende	3.115 (6%)	20	26	14	40
Voldoende/goed	22.106 (43%)	20	29	13	38
Zeer goed	25.843 (51%)	27	33	13	27
Totaal	51.064	24	31	13	33

Om na te gaan of onderwijsniveau ook los van leerjaar (als proxy voor leeftijd) nog iets uitmaakt, is ook uitsluitend voor de leerlingen in leerjaar 3 het gemiddelde rapportcijfer voor het dagelijks leven per schooltype berekend. Het blijkt dat het gemiddelde cijfer in 3-avo (gymnasium, atheneum, vwo, havo) steeds tussen 7,2 en 7,3 ligt. Ook derdeklassers in vmbo-tl geven gemiddeld een 7,3. In de niveaus daaronder is de waardering echter significant hoger: derdeklassers in vmbo-kl geven een 7,5, in vmbo-bl een 7,6 en in praktijkonderwijs zelfs een 7,8.

Wat de kenmerken van de school aangaat, hebben we in Hoofdstuk 1 gerapporteerd dat leerlingen op openbare en bijzondere scholen gemiddeld ongeveer hetzelfde rapportcijfer geven en ook waarden leerlingen op scholen in Noord-Brabant hun leven gemiddeld niet hoger of lager dan leerlingen op scholen in andere provincies (zie ook Bijlage 1c). De stedelijkheid van de vestigingsgemeente doet er evenmin toe; of de gemeente niet stedelijk of juist zeer sterk stedelijk is maakt geen verschil (niet in tabel). Twee schoolkenmerken (schoolgrootte en breedte onderwijsaanbod) lijken in eerste instantie wel een rol te spelen, maar zodra we rekening houden met onderwijspositie verdwijnen de verschillen.

Als laatste is nagegaan in hoeverre alle 104 scholen van elkaar verschillen wat betreft de gemiddelde waardering van hun leerlingen voor het dagelijks leven. Voor de zekerheid zijn daarbij acht scholen weggelaten waar het aantal responderende leerlingen onder de honderd ligt. Op de overige 96 scholen varieert het gemiddelde rapportcijfer van een 6,7 tot een 8,2. Op zestig van hen (63%) ligt het gemiddelde cijfer tussen 7,3 en 7,5; zestien (17%) hebben een lager gemiddelde, twintig (21%) een hoger gemiddelde.

Tabel 5.3 – Scholen met laagste en hoogste gemiddelde rapportcijfer voor dagelijks leven

Laagste 5 Onderwijsaanbod	Respons (aantal ln)	Gem. cijfer	Hoogste 5 Onderwijsaanbod	Respons (aantal ln)	Gem. cijfer
Vmbo-basis/kader	146	6,74	Havo/vwo	224	7,83
Vmbo t/m vwo	125	6,87	Vmbo-basis/kader	240	7,95
Havo/vwo	204	6,92	Praktijkonderwijs	151	7,99
Mavo/havo/vwo	268	7,04	Vmbo-alle leerwegen	266	7,99
Vmbo-basis/kader	116	7,05	Praktijkonderwijs	106	8,21

Tabel 5.3 geeft informatie over de tien 'outliers'; de schoolvestigingen met de laagste en hoogste gemiddelde rapportcijfers. Wat opvalt is dat er twee praktijkscholen in het rechterrijtje staan; zij behoren beide tot de top-5 van scholen waar de leerlingen hun dagelijks leven het hoogst waarden. Ook zien we dat er slechts één avo-school in het rechterrijtje staat (het betreft havo en vwo⁷). Overigens komt één school (brinnummer) drie keer in de tabel voor, met drie verschillende vestigingen; waarvan één bij de vijf met het laagste gemiddelde cijfer, twee bij de vijf met het hoogste gemiddelde cijfer.

7 Het vermelde onderwijsaanbod is opgezocht op de websites van de scholen (op adres van de vestiging) en daardoor gedetailleerder dan in Tabel B1.3, die gebaseerd is op DUO-data.

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

In Hoofdstuk 4 bleek dat leerlingen met een ontoereikende thuiswerkplek hun dagelijks leven significant en relevant lager waarden (een 6,8) dan andere leerlingen (een 7,6). Aangezien dat op het oog een vrij fors verschil is, zijn we in enkele verdiepende analyses nagegaan wat de correlatie is tussen de hoogte van het rapportcijfer en alle andere schalen (Tabel 5.4). Dat geeft wellicht meer inzicht in de aspecten die voor leerlingen een rol spelen bij het waarden van het dagelijks leven, al kunnen we formeel geen oorzaak-gevolg relatie vaststellen.

Tabel 5.4 laat zien dat het bovengenoemde verschil in waardering voor het dagelijks leven tussen leerlingen met en zonder goede thuiswerkplek is uit te drukken in een correlatie van 0.32. Het sterkst hangt het rapportcijfer voor het dagelijks leven – logischerwijs – samen met het algemene oordeel over welzijn (0,61). In mindere mate correleert het rapportcijfer ook positief met sociaal contact, leervertrouwen, zelfregulatie en huiswerk maken. Een gunstige kijk op de hulp van school gaat eveneens licht samen met meer waardering voor het dagelijks leven. Het oordeel over de aanpak van de vakdocenten en – veel duidelijker nog – de onderwijsbehoeften van de leerlingen, correleren daarentegen weinig tot helemaal niet met hun waardering voor het dagelijks leven.

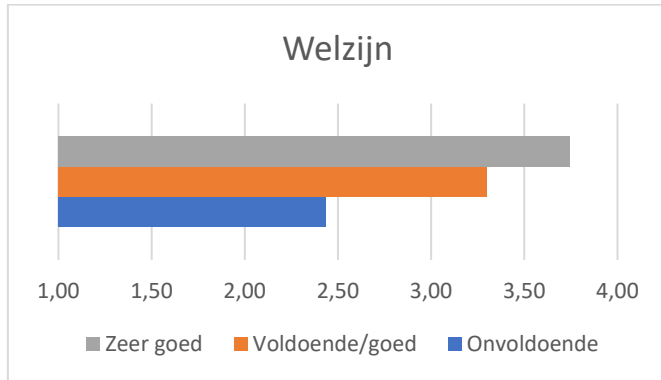
Tabel 5.4 – Correlatie tussen rapportcijfer dagelijks leven en subschalen (in aflopende volgorde)

Schaal/subschaal	Correlatie met cijfer dagelijks leven (Pearson correlatie)*
Welbevinden	
Welzijn	0,61
Sociaal contact	0,40
Gezondheid	0,19
Thuisleren	
Rust om thuis te werken	0,32
Hulp bij het leren thuis	0,21
Schoolse motivatie en studievaardigheden	
Leervertrouwen	0,40
Zelfregulatie	0,38
Huiswerk maken	0,32
Aanpassingsvaardigheden	0,27
Leerijver	0,24
Participatie in lessen	0,24
Hulp van school	
Bij studievaardigheden	0,31
Bij zelfstandigheid	0,30
Didactische aanpak	
Uitdaging	0,29
Begeleiding in de vakken	0,26
Feedback	0,20
Behoeften	
Samenwerken	0,10
Uitdaging	0,08
Autonomie	0,07
Instructie	0,04
Feedback	0,02

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

In Figuur 5.2 is tot slot in beeld gebracht wat de hoge correlatie tussen rapportcijfer en welzijn betekent. Leerlingen die hun dagelijks leven een onvoldoende geven, beoordelen hun welzijn gemiddeld met een score onder 2,5, terwijl leerlingen die hun dagelijks leven zeer hoog waarderen, qua welzijn dicht bij de maximale score van 4 komen.

Figuur 5.2 – Oordeel over welzijn naar rapportcijfer voor dagelijks leven



6 Verschillen tussen ouders en leerlingen

Samenvatting

Van ongeveer vijftien procent van de leerlingen kennen we ook het oordeel van hun ouders over de bevroegde 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.

6.1 Inleiding

Zoals beschreven is in Hoofdstuk 1, ontvingen op de deelnemende scholen niet alleen de leerlingen (met uitzondering van degenen in de examenklassen) de uitnodiging om de NPO-Schoolscan-vragenlijst in te vullen; dat gold ook voor hun ouders. De respons van de ouders is echter lager dan van de leerlingen: hij omvat 11.723 ouders, waarvan er 8.063 kunnen worden gekoppeld aan een ingevulde leerlingvragenlijst⁸. Voor deze laatste groep kunnen we dus nagaan in hoeverre ouders en hun kinderen het met elkaar eens zijn. Aan beide groepen zijn in de vragenlijst namelijk exact dezelfde stellingen voorgelegd, bij de leerlingen met de vraag in hoeverre deze bij hen zelf passen en bij de ouders in hoeverre deze bij hun kind passen.

6.2 Verschillen tussen ouders en leerlingen

De deelsteekproeven van ouders en leerlingen die aan elkaar gekoppeld kunnen worden (ouder-kind relatie), staan centraal in dit hoofdstuk. De onderwijspositie van de betreffende leerlingen blijkt ongeveer vergelijkbaar te zijn met die van de totale leerlingensteekproef waarover in de voorafgaande hoofdstukken is gerapporteerd (Tabel 6.1). Bijlage 1d bevat nog enkele andere gegevens over deze deelsteekproef en laat zien dat deze sterk lijkt op de totale steekproef.

⁸ De koppeling verliep via een geanoniseerd leerlingnummer dat door de onderzoekers niet kan worden herleid tot personen. Ouders en leerlingen die niet wilden dat hun antwoorden zouden worden gebruikt voor een wetenschappelijk onderzoek, vulden het nummer niet in.

Tabel 6.1 – Onderwijspositie, totale leerlingensteekproef en deelsteekproef

Onderwijspositie	Totale steekproef		Deelsteekproef	
	Aantal	Percentage	Aantal	%
Onderbouw vmbo	12.617	24%	1.857	23%
Onderbouw avo	16.194	31%	2.716	34%
Bovenbouw vmbo	6.857	13%	859	11%
Bovenbouw avo	16.923	32%	2.631	33%
Totaal	52.591	100%	8.063	23%

Nagegaan is ook of de schaalscores van de leerlingen in de deelsteekproef afwijken van de schaalscores van de leerlingen in de totale steekproef. Dat blijkt niet of slechts zeer minimaal het geval; ook wat betreft het oordeel over de gemeten concepten weerspiegelt deze deelsteekproef van leerlingen de totale steekproef. In deze paragraaf gaan we na of dit oordeel van de leerlingen afwijkt van dat van hun ouders.

Tabel 6.2 – Vergelijking schaalscores leerlingen en ouders (gekoppelde steekproeven ouders & leerlingen, variabele n (5528 – 8056))

Schaal/subschaal	Gemiddelde leerlingen	Gemiddelde ouders	Verschilscore (leerlingen-ouders)
Welbevinden			
Gezondheid	3,20	3,39	-0,19
Welzijn	3,49	3,61	-0,12
Sociaal	3,51	3,42	+0,09
Rapportcijfer dagelijks leven	7,45	7,54	-0,09
Thuisleren			
Thuiswerkplek	3,24	3,36	-0,12
Hulp bij thuisleren	3,28	3,10	+0,18
Schoolse motivatie en studievvaardigheden			
Leerijver	3,24	3,27	-0,03
Zelfregulatie	3,15	3,21	-0,06
Leervertrouwen	3,43	3,48	-0,05
Participatie in lessen	3,10	3,25	-0,15
Huiswerk maken	2,86	3,01	-0,15
Aanpassingsvaardigheden	2,78	2,65	+0,13
Hulp van school			
Hulp school bij studievvaardigheden	2,79	2,87	-0,08
Hulp school bij zelfstandigheid	2,91	3,06	-0,15
Didactische aanpak vakdocenten			
Begeleiding vakdocenten	2,90	3,06	-0,16
Feedback vakdocenten	2,77	2,55	+0,22
Uitdaging vakdocenten	2,44	2,62	-0,18
Behoeften in het leren			
Behoeft meer instructie	2,52	3,01	-0,49
Behoeft meer feedback	2,69	3,14	-0,45
Behoeft meer samenwerken	2,73	2,56	+0,17
Behoeft meer autonomie	2,42	2,54	-0,12
Behoeft meer uitdaging	2,36	2,47	-0,11

Ouders zijn zeker niet altijd dezelfde mening toegedaan als hun kinderen (Tabel 6.2). Alle verschillen zijn significant ($p < 0,01$), maar de verschillen variëren van 0,03 (verwaarloosbaar) tot 0,49 (relevant). Het teken vóór de verschillen in de laatste kolom geeft aan of de ouders (-) dan wel de leerlingen (+) positiever tegen het betreffende concept aankijken. Het eerste blijkt beduidend vaker voor te komen (17x) dan het tweede (5x). Dikwijls zijn ouders dus wat positiever gestemd dan leerlingen. De meest opvallende uitzonderingen hierop betreffen de hulp bij het thuisleren en de feedback die vakdocenten bieden; hier oordelen de leerlingen positiever over dan hun ouders. Wat de behoeften-schalen betreft (onder in de tabel) moeten de tabelresultaten anders worden geformuleerd: ouders beoordelen de meeste leerbehoeften van hun kinderen, vooral die aan meer instructie en feedback, als (aanzienlijk) groter dan de leerlingen zelf. Alleen de behoefte aan meer samenwerking is volgens de leerlingen groter.

Tabel 6.3 – Vergelijking schaalscores leerlingen en ouders, per afdeling

Schaal/subschaal	Verschilscore	Verschilscore	Verschilscore	Verschilscore
	(leerlingen-ouders) OB VMBO	(leerlingen-ouders) OB AVO	(leerlingen-ouders) BB VMBO	(leerlingen-ouders) BB AVO
Welbevinden				
Gezondheid	-0,23	-0,15	-0,19	-0,18
Welzijn	-0,09	-0,12	-0,09	-0,15
Sociaal	+0,13	+0,10	+0,10	+0,06
Rapportcijfer dagelijks leven	+0,03 ^x	-0,07	-0,01 ^x	-0,24
Thuisleren				
Thuiswerkplek	-0,06	-0,13	-0,02 ^x	-0,17
Hulp bij thuisleren	+0,16	+0,22	+0,13	+0,19
Schoolse motivatie/studievaardigheden				
Leerijver	+0,06	-0,01 ^x	0,00 ^x	-0,14
Zelfregulatie	+0,01 ^x	-0,07	+0,01 ^x	-0,13
Leervertrouwen	-0,02 ^x	-0,04	0,00 ^x	-0,07
Participatie in lessen	-0,04	-0,15	-0,11	-0,26
Huiswerk maken	-0,04	-0,10	-0,11	-0,29
Aanpassingsvaardigheden	+0,23	+0,17	+0,18	+0,01 ^x
Hulp van school				
Hulp school bij studievaardigheden	-0,04 ^x	-0,04	-0,11	-0,17
Hulp school bij zelfstandigheid	-0,08	-0,15	-0,16	-0,20
Didactische aanpak vakdocenten				
Begeleiding vakdocenten	-0,23	-0,15	-0,16	-0,11
Feedback vakdocenten	+0,22	+0,28	+0,19	+0,16
Uitdaging vakdocenten	-0,13	-0,19	-0,09	-0,21
Behoeften in het leren				
Behoefte meer instructie	-0,39	-0,52	-0,51	-0,53
Behoefte meer feedback	-0,41	-0,46	-0,49	-0,45
Behoefte meer samenwerken	+0,16	+0,23	+0,11	+0,15
Behoefte meer autonomie	+0,07	-0,16	-0,09	-0,22
Behoefte meer uitdaging	+0,01 ^x	-0,14	-0,02 ^x	-0,20

^x = Niet significant

De verschillen tussen ouders en leerlingen zijn ook per afdeling bepaald (Tabel 6.3). Opnieuw geldt: bij een negatieve verschillen is het oordeel van de ouders positiever dan van de leerlingen, bij een positieve verschillen is het andersom. Voor de leerbehoeften-variabelen onder

in de tabel geldt: bij een negatieve verschilscore vinden de ouders de betreffende leerbehoefte (bij hun kind) groter dan de leerlingen, bij een positieve verschilscore het omgekeerde.

Voor de meeste variabelen geldt dat de richting van de verschilcores in alle afdelingen overeenkomt, en dat hooguit de grootte van het verschil licht varieert. Maar we zien ook dat de negatieve verschilcores (ouders zijn positiever dan leerlingen) vaak wat groter zijn in de avo-bovenbouw. Bijvoorbeeld bij het rapportcijfer voor het dagelijks leven: terwijl de ouders en leerlingen in de overige afdelingen het hierover vrijwel eens zijn, is de verschilscore in de avo-bovenbouw 0,24: de leerlingen geven gemiddeld een 7,23, de ouders een 7,47. De positieve verschilcores (leerlingen zijn positiever dan ouders) zijn in de avo-bovenbouw vaak juist kleiner dan in de andere afdelingen. We kunnen dus vaststellen dat het beeld dat we al vaker zagen, namelijk dat leerlingen in de avo-bovenbouw wat minder positief oordelen dan leerlingen in de andere afdelingen, niet geldt voor hun ouders.

7 Algemene conclusies

7.1 Achtergrond onderzoek

De eerste afname van de NPO Schoolscan-vragenlijsten is georganiseerd in mei-juli 2021. Op 104 vo-scholen (vestigingen) zijn deze vragenlijsten door ruim 52.500 leerlingen en bijna 12.000 ouders ingevuld. Met de uitkomsten beantwoorden we de volgende onderzoeksvraag: *Hoe beoordelen leerlingen en ouders aan het einde van schooljaar 2020/21 de thema's die met de schalen en sub-schalen van de Schoolscan-vragenlijsten worden gemeten, rekening houdend met de onderwijspositie van de leerlingen (leerjaar en onderwijsniveau) en met kenmerken van de school (zoals regio, stedelijkheid en onderwijsaanbod)?*

Aan het einde van schooljaar 2021/22 wordt de Schoolscan-vragenlijst voor de tweede maal afgenomen bij leerlingen en ouders van dezelfde scholen. Tevens wordt dan meer informatie verzameld over de wijze waarop de deelnemende scholen de NPO-middelen dit schooljaar hebben ingezet. Door deze nieuwe gegevens (van 2022) te combineren met de gegevens van de nulmeting (in 2021) kunnen we nagaan in hoeverre het welbevinden en leren van vo-leerlingen zich in de periode tussen beide metingen heeft ontwikkeld en wat de relatie is met de inzet van de NPO-middelen op de scholen.

Deze tussenrapportage gaat over de resultaten van eerste meting, van 2021. De data zijn verrijkt met een aantal algemene schoolkenmerken en gecontroleerd op representativiteit. Vastgesteld is dat de steekproeven sterk scheef verdeeld zijn wat betreft schooldenominatie en provincie, maar er is geen aanleiding te veronderstellen dat de inhoudelijke bevindingen hierdoor sterk worden beïnvloed. De betrouwbaarheid van de beoogde schalen is eveneens gecontroleerd en op een enkele uitzondering na afdoende gebleken, waarna schaalscores zijn berekend. Na deze voorbereidende stappen zijn beschrijvende analyses (o.a. frequentieverdelingen, kruistabellen, berekenen van percentages en gemiddelden, toetsen van verschillen tussen groepen leerlingen en scholen) uitgevoerd met de data die bij leerlingen en ouders zijn verzameld.

7.2 Samenvatting van de resultaten

Verschillen tussen leerlingen (hoofdstuk 3)

Aan het einde van schooljaar 2020/21, als de tweede schoolgebouwenluiting alweer een paar maanden achter de rug is, waarderen de leerlingen hun dagelijks leven met een 7,4 en zijn ze ook vrij positief over hun overige welbevinden (in vmbo-onderbouw het meest, in avo-bovenbouw het minst). 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.

De leerlingen oordelen matig positief over de hulp van school en de didactische aanpak van hun vakdocenten. Bij de meeste vakken ervaren ze wel enigszins bepaalde leerbehoeften, zoals meer aanwijzingen om zichzelf te verbeteren en meer samenwerking. De leerlingen voelen zich maar matig uitgedaagd door hun vakdocenten, maar meer uitdaging achten ze niet erg nodig.

Het belang van de thuiswerkplek en van hulp bij het thuisleren (hoofdstuk 4)

Leerlingen die over een ontoereikende thuiswerkplek beschikken, kijken beduidend negatiever aan tegen de eigen schoolse motivatie en studievaardigheden en ervaren minder welbevinden dan leerlingen met een goede thuiswerkplek. Hetzelfde geldt voor de al dan niet toereikende hulp bij het thuisleren, al zijn de verschillen wat kleiner. 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.

Het rapportcijfer voor het dagelijks leven (hoofdstuk 5)

Aan het einde van schooljaar 2020/21 geeft de helft van alle vo-leerlingen het dagelijks leven een 8, 9 of 10. Het totaal gemiddelde is een 7,4. De waardering voor het dagelijks leven is lager naar mate het leerjaar en onderwijsniveau hoger zijn. Derdeklassers in het praktijkonderwijs geven hun dagelijks leven een hoger rapportcijfer dan derdeklassers in havo en vwo (7,8 versus 7,2). Ook staan er twee praktijkscholen in de top-5 van scholen waar leerlingen hun dagelijks leven het hoogst waarderen. 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 mate waarin leerlingen bepaalde onderwijsbehoeften hebben, heeft daarentegen geen enkele relatie met de waardering voor het dagelijks leven.

Verschillen tussen ouders en leerlingen (hoofdstuk 6)

Van ongeveer vijftien procent van de leerlingen kennen we ook het oordeel van hun ouders over de bevroegde 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.

7.3 Discussie

Het belang van ondersteuning voor leerlingen met een ontoereikende thuiswerkplek

We hebben geconstateerd dat bijna een kwart van de ondervraagde vo-leerlingen de thuiswerkplek onvoldoende toereikend vindt en circa een zesde deel onvoldoende hulp bij het thuisleren ervaart. Een deel van deze leerlingen heeft te maken met beide problemen en dit betreft vooral leerlingen in de bovenbouw avo. De ouders van deze leerlingen zijn overigens wat minder negatief. De resultaten sluiten niettemin aan bij de zorgen om leervertragingen en toegenomen kansenongelijkheid, zoals die ook in andere studies zijn geconstateerd. De leerlingen met een ontoereikende thuiswerkplek ondervinden structurele belemmeringen en hebben in coronatijd dubbel pech. We zien dit terug in hun lagere leermotivatie, die ook in ons eerdere onderzoek was geconstateerd. In het huidige onderzoek wordt dit beeld nog aangevuld met gemiddeld lagere scores op zelfregulatie en aanpassingsvaardigheden (metacognitie) voor de groep leerlingen die aangeeft een ontoereikende thuiswerkplek te hebben.

Gegeven deze trend moeten we er wellicht rekening mee houden dat ook de uitvoering en effectiviteit van de interventies (die scholen met inzet van NPO-middelen aanbieden) voor de groepen leerlingen met en zonder goede thuiswerkplek gaan verschillen. Het verdient aanbeveling in te

zetten op extra ondersteuning van deze groep, onder andere via educatief partnerschap (zie ook Struyf, et al, 2022). Nader onderzoek kan naar voren brengen of deze substantiële groep leerlingen gebaat is bij een verbeterde leeromgeving (meer rust en concentratie) en bij verbeterde hulp thuis en op school. In vervolgonderzoek zijn ook verdiepende analyses denkbaar, bijvoorbeeld op basis van de antwoorden op de open vragen over hoe het gaat met het leren en tips voor onderwijsverbeteringen op school. De deelnemende scholen kunnen wellicht in de eigen schooldata op zoek naar deze subgroep van leerlingen, en via nadere analyse van de open vragen een idee krijgen over hoe deze groep leerlingen ondersteund en gestimuleerd zou kunnen worden.

Als we kijken naar de leerbehoeften van leerlingen, vooruitkijkend op het komende schooljaar, zien we minder verschillen tussen de groepen leerlingen met en zonder toereikende thuiswerkplek. In algemene zin tonen de resultaten geen uitgesproken voorkeur. Dat wil echter niet zeggen dat er geen verschillen zouden kunnen zijn tussen of binnen scholen waarmee in het kader van meso- of micro-differentiatie (zie paragraaf 2.1) rekening gehouden kan worden. In de aankomende tweede meting (mei-juni 2022) zullen we enkele achtergrondgegevens van leerlingen opvragen waardoor het beter mogelijk wordt leerbehoeften van specifieke groepen leerlingen te bestuderen. Ook moeten we ons realiseren dat leerbehoeften relatief zijn: datgene waar leerlingen meer van willen, is bevraagd in relatie tot het onderwijs in het jaar ervoor. Als we indicaties hebben van verschillen in onderwijsaanbod van scholen, kunnen we wel nagaan of dat verschil maakt voor de leerbehoeften die bij leerlingen overheersen. Te denken valt aan vergelijking van scholen die al tijdens de pandemie hebben ingezet op doelgerichte en doordachte onderwijskundige begeleiding van het leren van groepen leerlingen, ook tijdens de schoolgebouwsluitingen (door ruimte open te stellen voor de leerlingen). Het kan interessant zijn om na te gaan of er op dergelijke scholen andere accenten liggen in de leerbehoeften van de leerlingen dan bij vergelijkbare scholen met een minder veerkrachtige reactie.

Mogelijkheden tot leggen van verbanden

In dit onderzoek is het mogelijk gebleken om samenhang te bestuderen van de verschillende indicaties van welbevinden met indicaties van motivatie en zelfregulatie. Deze gebieden worden in het Nederlandse 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. De resultaten tot dusver bevestigen dat welbevinden en leervaardigheden onderling samenhang en elkaar versterken, zoals we uit eerder onderzoek weten. Daarbij bieden de Schoolscan gegevens mogelijkheden tot verdiepende analyse van verschillen tussen scholen. We kunnen daartoe kijken naar samenhang met kenmerken van de didactische aanpak van docenten, hulp bij studievaardigheden en zelfstandigheid, met controle van verschillen voor de groepen met en zonder toereikende thuiswerkplek.

Ook kan voor vervolgonderzoek worden overwogen om externe schoolkenmerken toe te voegen aan het databestand. 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 (vgl. Fuite, Ackermans & Duits, 2021). Door Schoolscan-resultaten te vergelijken van scholen die op de onderscheidende kenmerken van elkaar verschillen, kan het inzicht in beleids- en onderwijskundige verschillen op schoolniveau worden vergroot.

We zien bovendien mogelijkheden voor vervolgonderzoek in de vorm van casestudies, wellicht met name op scholen met hoge of lage scores op gebied van welbevinden (rapportcijfer dagelijks

leven). Dat kan meer informatie geven over specifieke kenmerken van deze scholen. Mogelijkerwijs betreft het scholen waar tijdens de lockdowns in schooljaar 2020/21 ruime openstelling is geweest gegeven hoge percentages kansarme leerlingen of het type onderwijs (praktijkscholen).

7.4 Vervolg

In de komende maanden wordt een tweede meting voorbereid, opnieuw met behulp van de schoolscan-vragenlijsten die scholen aan de leerlingen en ouders voorleggen in de periode mei-juli 2022. In deze tweede meting zullen we ook enkele achtergrondkenmerken van leerlingen verzamelen, op grond waarvan we subgroepen van leerlingen kunnen onderscheiden. Daarmee kunnen we weer beter inzicht krijgen in verschillen tussen groepen leerlingen in hoe zij leren en welke aanpak en ondersteuning hen kan helpen.

Literatuur

- 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>)
- Donk, M. van der, & Jolles, J. (2017). *Over zelfregulatie: een wiki*. Amsterdam: Centrum voor Brein & Leren. (download: <https://www.jellejolles.nl/over-zelfregulatie-een-wiki/>)
- 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>)
- 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.
- 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>)
- Lusse, M. (2019). *School en thuis: Succesfactoren voor het verbinden van twee leefwerelden*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- 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>)

- Muijs, D. and Bokhove, C. (2020). *Metacognition and SelfRegulation: Evidence Review*. London: Education Endowment Foundation. (download: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612286.pdf>)
- 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.
- 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 (DOI: 10.1080/13540602.2014.937962)
- Simons, P. R. J. (2020). *Leidinggeven aan leren*. Utrecht: SchoolleidersregisterPO.
- 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. (2022, geaccepteerd). *Kansen in Crisis: hoe geven scholen veerkrachtig vorm aan educatief partnerschap met ouders van kansarme leerlingen?* [betreft ZonMW project Maatschappelijke dynamiek COVID 2019]. 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.
- 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.

Bijlagen

Bijlage 1 – Kenmerken en representativiteit van de steekproeven 2021

a. 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.

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

Denominatie	Populatie		Steekproef 2021	
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage
Openbaar	338	21%	7	7%
Bijzonder	1269	79%	97	93%
Totaal	1607	100%	104	100%

Conclusie: de steekproefscholen zijn oververtegenwoordigd in de categorie 'Bijzonder'. Aan het einde van deze bijlage wordt gecheckt in hoeverre dit van invloed kan zijn op de inhoudelijke resultaten van ons onderzoek (zie onder C).

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

Schoolgrootte	Populatie		Steekproef 2021	
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage
Tot 350 leerlingen	487	34%	19	18%
351-800 leerlingen	453	32%	36	35%
Meer dan 800 leerlingen	479	34%	49	47%
Totaal*	1419	100%	104	100%

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

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

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

Onderwijsaanbod	Populatie		Steekproef 2021	
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage
Beroepsgericht (pro t/m vmbo-t)	750	47%	43	41%
Algemeen vormend (vmbo-t t/m vwo)	336	21%	22	21%
Breed (pro t/m vwo)	521	32%	39	38%
Totaal	1607	100%	104	100%

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

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

Stedelijkheid	Populatie		Steekproef 2021	
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage
Niet stedelijk	83	5%	2	2%
Weinig stedelijk	275	17%	30	29%
Matig stedelijk	227	14%	15	14%
Sterk stedelijk	563	35%	33	32%
Zeer sterk stedelijk	459	29%	24	23%
Totaal	1607	100%	104	100%

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

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

Provincie	Populatie		Steekproef 2021	
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage
Groningen	76	5%	9	9%
Friesland	91	6%	0	-
Drenthe	47	3%	1	1%
Overijssel	129	8%	8	8%
Gelderland	197	12%	2	2%
Utrecht	113	7%	1	1%
Flevoland	47	3%	0	-
Noord-Holland	259	16%	9	9%
Zuid-Holland	354	22%	7	7%
Zeeland	40	3%	0	-
Noord-Brabant	180	11%	64	62%
Limburg	74	5%	3	3%
Totaal	1607	100%	104	100%

Conclusie: de steekproef kent een grote oververtegenwoordiging van scholen uit de provincie Noord-Brabant. Scholen uit andere provincies zijn ondervertegenwoordigd of zelfs geheel afwezig. In deel c van deze bijlage wordt gecheckt in hoeverre dit van invloed kan zijn op de inhoudelijke resultaten van ons onderzoek.

b. Leerlingen

Bij het invullen van de vragenlijst moesten de leerlingen zelf invullen in welk leerjaar en op welk niveau ze zich bevonden. Hun antwoorden zijn gecontroleerd en opgeschoond. Hierna worden de leerlingen op een aantal kenmerken beschreven en vergeleken met de landelijke populatie.

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

Leerjaar	Populatie		Steekproef 2021	
	Frequentie	Percentage	Frequentie	Percentage
1	195.242	27%	14.484	28%
2	190.483	26%	14.327	27%
3	193.527	26%	13.526	26%
4 (excl. vmbo-4)	109.956	15%	7.485	14%
5 (excl. pro-5/havo-5)	45.513	6%	2.769	5%
Totaal	734.721	100%	52.591	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 2021

Onderwijsniveau	Frequentie	Percentage
Praktijkonderwijs	8.08	2%
Vmbo bb t/m kb	9.245	18%
Vmbo-gtl (mavo)	9.421	18%
Mavo/havo	2.589	5%
Havo	11.944	23%
Havo/vwo	4.493	9%
Vwo	14.091	27%
Totaal	52.591	100%

NB. Tabel B1.7 toont uitsluitend de verdeling van de leerlingen in de *steekproef* 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 Tabel 1.2 in 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 2021

Niveau x leerjaar	1	2	3	4	5	Totaal
Praktijkonderwijs	216	252	163	177	0	808
Vmbo bb t/m kb	3.134	3.061	3.050	0	0	9.245
Vmbo-gt (mavo)	2.843	3.111	3.467	0	0	9.421
Mavo/havo	1.712	767	110	0	0	2.589
Havo	1.698	2.857	3.081	4.308	0	11.944
Havo/vwo	2.567	1.272	494	160	0	4.493
Vwo	2.314	3.007	3.161	2.840	2.769	14.091
Totaal	14.484	14.327	13.526	7.485	2.769	52.591

c. Gevolgen scheef verdeelde scholensteekproef voor schaa scores

In dit rapport staan de resultaten centraal van de NPO Schoolscan-vragenlijsten die ruim 52.000 vo-leerlingen (waaronder geen leerlingen uit examenjaren) in de periode mei-juli 2021 hebben ingevuld. Deze leerlingensteekproef omvat circa zeven procent van de totale leerlingenpopulatie in het voortgezet onderwijs in 2021 (eveneens exclusief leerlingen uit examenjaren). De leerlingen bevinden zich op 104 scholen voor voortgezet onderwijs, dat is ongeveer zes procent van alle vo-scholen in Nederland.

Ofschoon de steekproeven dus aanzienlijk van omvang zijn, bleek in deel a. van deze bijlage dat de deelnemende scholen niet in alle opzichten representatief zijn voor de landelijke populatie van vo-scholen. Met name is er sprake van een sterke oververtegenwoordiging van scholen op bijzondere grondslag en van scholen gelegen in de provincie Noord-Brabant; een logisch gevolg van de betrokkenheid van de Noord-Brabantse vereniging Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) bij het onderzoek (zie Hoofdstuk 1). We hebben een eenvoudige check uitgevoerd om een indruk te krijgen van de mate waarin deze steekproefafwijkingen zouden kunnen leiden tot systematische verschillen in de inhoudelijke resultaten. Tabel B1.9 toont de gemiddelde schaa scores van de leerlingen op enkele subschalen van Welbevinden, Thuisleren en Schoolse motivatie, rekening houdend met de grondslag (Openbaar/Bijzonder) van hun school. Ook het gemiddelde rapportcijfer voor het dagelijks leven is weergegeven.

Tabel B1.9 – Gemiddelde scores van leerlingen in steekproef 2021, naar grondslag school

	Openbaar	Bijzonder
Schalen (1-4)		
- Welzijn	3,45	3,47
- Sociaal contact	3,51	3,51
- Thuiswerkplek	3,23	3,19
- Hulp bij thuiswerken	3,23	3,23
- Leerijver	3,19	3,18
- Zelfregulatie	3,16	3,14
- Leervertrouwen	3,43	3,39
- Participatie in lessen	3,11	3,04
Cijfer dagelijks leven (1-10)	2,82	2,79

In Tabel B1.10 zijn de leerlingen uit de steekproef ingedeeld in twee groepen op basis van de provincie (Noord-Brabant/andere provincies) waar hun school staat. Ook van deze twee groepen worden een aantal gemiddelde schaalscores en het rapportcijfer voor het dagelijks leven getoond.

Tabel B1.10 – Gemiddelde scores van leerlingen in steekproef 2021, naar provincie

	Noord-Brabant	Andere provincies
Schalen (1-4)		
- Welzijn	3,47	3,47
- Sociaal contact	3,51	3,51
- Thuiswerkplek	3,19	3,21
- Hulp bij thuiswerken	3,24	3,22
- Leerijver	3,18	3,19
- Zelfregulatie	3,13	3,15
- Leervertrouwen	3,39	3,41
- Participatie in lessen	3,03	3,06
Cijfer dagelijks leven (1-10)	7,41	7,41

In beide tabellen zijn slechts minimale verschillen te ontdekken tussen de gemiddelde scores van de twee vergeleken groepen. We nemen daarom aan dat de resultaten van deze ontegenzeggelijk scheve steekproef in grote lijnen kunnen worden geabstraheerd naar de landelijke populatie, mits we steeds terdege rekening houden met de onderwijspositie van de leerlingen.

d. Ouders

In Hoofdstuk 5 rapporteren we over verzamelde data bij ouders. Het gaat om 8.063 ouders die zelf de vragenlijst hebben ingevuld en wiens kind dat eveneens heeft gedaan. Deze kinderen zitten op 89 scholen (vestigingen). In Tabel B1.11 vergelijken we de kenmerken van deze scholen met die van de totale schoolpopulatie (n=1607) en van de scholen van de totale leerlingensteekproef (n=104; zie deze bijlage, deel a). Uit de tabel blijkt dat de oudersteekproef op ongeveer dezelfde wijze afwijkt van de landelijke scholenpopulatie als de totale leerlingensteekproef; en vooral zeer scheef is verdeeld wat betreft denominatie en provincie. We verwijzen naar deel C voor een interpretatie van deze afwijkingen.

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

	Populatie	Leerlingensteekproef	Oudersteekproef
	N=1607	N=104	N=89
Denominatie			
Openbaar	21%	7%	8%
Bijzonder	79%	93%	92%
Schoolgrootte			
Tot 350 leerlingen	34%	18%	17%
351-800 leerlingen	32%	35%	37%
> 800 leerlingen	34%	47%	46%
Onderwijsaanbod			
Beroepsgericht (pro t/m vmbo-t)	47%	41%	40%
Alg. vormend (vmbo-t t/m vwo)	21%	21%	21%
Breed (pro t/m vwo)	32%	38%	38%
Niet stedelijk	5%	2%	1%
Weinig stedelijk	17%	29%	29%
Matig stedelijk	14%	14%	17%
Sterk stedelijk	35%	32%	29%
Zeer sterk stedelijk	29%	23%	24%
Provincie			
Groningen	5%	9%	8%
Friesland	6%	-	-
Drenthe	3%	1%	1%
Overijssel	8%	8%	9%
Gelderland	12%	2%	2%
Utrecht	7%	1%	1%
Flevoland	3%	-	-
Noord-Holland	16%	9%	9%
Zuid-Holland	22%	7%	5%
Zeeland	3%	-	-
Noord-Brabant	11%	62%	62%
Limburg	5%	3%	3%
Totaal	100%	100%	100%

Bijlage 2 –Methodologische verantwoording en schaalconstructie

De NPO Schoolscan-vragenlijst bestaat grotendeels uit stellingen. De leerling geeft door een keuze uit de voorgegeven antwoorden⁹ 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 Schoolscan-vragenlijst

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

Om na te gaan of de theoretische verwachtingen van de schalen ook in de data worden gevonden, zijn er Principale Factor Analyses (PFA) uitgevoerd¹⁰. Om vervolgens te bepalen of de gevonden factoren betrouwbare schalen vormen, is een betrouwbaarheidsanalyse (Likert-analyse)

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

10 Uitgangspunten: Eigenwaarde>1, Communaliteit $\geq 0,2$, Factorladingen $\geq 0,4$.

uitgevoerd. Op basis van Cronbach's alpha is de betrouwbaarheid van de schaal bepaald, aan de hand van de richtlijnen in onderstaand schema.

Richtlijnen interpretatie Cronbach's alpha

Cronbach's alpha	Betrouwbaarheidsniveau
< 0,20	Niet betrouwbaar
>0,20 – 0,40	Weinig betrouwbaar
>0,40 – 0,60	Matig betrouwbaar
>0,60 – 0,80	Betrouwbaar
>0,80 – 1,00	Zeer betrouwbaar

Resultaten factoranalyse

Veiligheid

- Ik voel me veilig op school
- Ik voel me veilig thuis
- Ik voel me veilig op straat

- Factoranalyse wijst uit dat dat er één factor wordt onderscheiden op basis van eigenwaarden. Echter, item 1b heeft een te lage communaliteit en een te lage factorlading.
- Betrouwbaarheidsanalyse: Cronbach's alpha bedraagt 0,511. Verwijdering van item 1b leidt tot een beperkte verhoging (0,55; nog steeds te laag).
- Geen subschaal gevormd, item 1a t/m 1c worden uitsluitend afzonderlijk geanalyseerd.

Gezondheid

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- Cronbach's alpha bedraagt 0,656 en is daarmee acceptabel. De alpha wordt niet verhoogd door verwijdering van een of meer items.
- Subschaal 'Gezondheid' gevormd op basis van items 2a, 2b en 2c.

Welzijn

- Ik zit lekker in mijn vel
- Ik kan mij thuis ontspannen

- Factoranalyse: Er wordt één factor onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- Cronbach's alpha bedraagt 0,618 en is daarmee acceptabel.
- Subschaal 'Welzijn' gevormd op basis van items 3a en 3b.

Sociaal contact

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

- Factoranalyse: Op basis van de eigenwaarden wordt er één factor onderscheiden. Echter, item 4c heeft een te lage communaliteit en factorlading.
- Betrouwbaarheidsanalyse: Cronbach's alpha bedraagt 0,508, door verwijdering van item 4c stijgt deze licht (0,585; nog steeds te laag).
- Geen subschaal gevormd met items 4a t/m 4c (maar zie ook onder 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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden. Echter, item 5a heeft een te lage communaliteit en factorlading.
- De betrouwbaarheid van de schaal is tamelijk laag (Cronbach's alpha 0,524). Deze wordt ook niet verhoogd door verwijdering van een item.
- Bij samenvoegen van alle items over sociaal contact (zie 4) & sociaal contact op school (5) in een betrouwbaarheidsanalyse wordt de betrouwbaarheid hoger. Cronbach's alpha bedraagt dan 0,639 en wordt niet hoger door verwijdering van items.
- Subschaal 'Sociaal' gevormd op basis van items 4a t/m 4c en 5a t/m 5c.

Vertrouwen in de toekomst

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse: Cronbach's alpha bedraagt 0,484 en daarmee is de schaal niet betrouwbaar.
- Geen subschaal gevormd; items 6a en 6b worden uitsluitend afzonderlijk geanalyseerd.

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse: Cronbach's alpha bedraagt 0,634 en is daarmee acceptabel. Subschaal 'Thuiswerkplek' gevormd op basis van items 7a en 7b.

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
-
- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
 - Betrouwbaarheidsanalyse: Cronbach's alpha bedraagt 0,643, wordt niet verhoogd door verwijdering van items.
 - Subschaal 'Hulp bij thuisleren' gevormd op basis van items 8a t/m 8d.

Leerijver

- a. Ik leer goed
 - b. Ik werk hard
 - c. Ik ga graag naar school
-
- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Echter, item 9c heeft een te lage communaliteit (<0.2) en factorlading (<0.4).
 - Betrouwbaarheidsanalyse: Cronbach's alpha bedraagt 0,647. Door verwijdering van item 9c stijgt dit naar 0,768 (aanzienlijk verschil).
 - Subschaal 'Leerijver' gevormd op basis van items 9a en 9b.

Zelfregulatie

- a. Ik kan iets uit mijn hoofd leren (bijvoorbeeld woordjes)
 - b. Ik kan mijn concentratie vasthouden tijdens het leren
 - c. Ik kan een samenvatting maken
 - d. Ik kan samenwerken met andere leerlingen
 - e. Ik kan zelfstandig aan opdrachten werken
 - f. Ik kan vragen stellen aan de leraren
 - g. Ik kan iets nieuws verzinnen (bijvoorbeeld: bedenk een idee hoe we het schoolplein schoner kunnen houden)
 - h. Ik kan opdrachten maken waarbij ik iets over mezelf moet vertellen
 - i. Ik kan aangeven wat ik wil leren
 - j. Ik kan aangeven wat ik nodig hebt om goed mijn best te kunnen doen
-
- Omdat onder 10 veel verschillende studievoordigheden worden benoemd, is een exploratieve componentenanalyse gedaan op de items voor studievoordigheden. Op basis daarvan zijn twee factoren/componenten te onderscheiden op basis van de eigenwaarden (>1):
 - Factor 1: 10a, 10b, 10c, 10e;
 - Factor 2: 10d, 10f, 10g, 10h, 10i en 10j.
 - Betrouwbaarheidsanalyse: de twee factoren zijn als schalen redelijk betrouwbaar (Cronbach's alpha resp. 0,656 en 0,740). Echter, de betrouwbaarheid van de schaal waarin alle 10 items tezamen zijn opgenomen, is hoger (0,799).
 - Subschaal 'Zelfregulatie' gevormd op basis van items 10a t/m 10j.

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse: Cronbach's alpha bedraagt 0,596. Wordt heel licht verhoogd door verwijdering van item 11c (0,608; verwaarloosbaar verschil).
- Subschaal 'Leervertrouwen' gevormd op basis van items 11a, 11b en 11c.

Participatie in de lessen

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse: Cronbach's alpha bedraagt 0,692.
- Subschaal 'Participatie in lessen' gevormd op basis van items 12a en 12b.

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse: Cronbach's alpha van de schaal met bovenstaande vier items bedraagt 0,814 en wordt niet verhoogd door verwijdering van items uit de schaal. De schaal is zeer betrouwbaar.
- Subschaal 'Huiswerk maken' gevormd op basis van items 13 a t/m 13d.

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse: Cronbach's alpha bedraagt 0,622 en is daarmee acceptabel.
- Subschaal 'Aanpassingsvaardigheden' gevormd op basis van items 14a en 14b.

Hulp van school bij studievaardigheden

- 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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse laat zien dat de schaal betrouwbaar is, Cronbach's alpha bedraagt 0,803 en wordt niet verhoogd door verwijdering van items.
- Subschaal 'Hulp school studievaardigheden' gevormd op basis van items 15a t/m 15d.

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse laat zien dat de schaal betrouwbaar is, Cronbach's alpha bedraagt 0,826 en wordt niet verhoogd door verwijdering van een of meer items.
- Subschaal 'Hulp school zelfstandigheid' gevormd op basis van items 16a t/m 16e.

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden, met uitzondering van de communaliteitlading voor item 17d.
- Betrouwbaarheidsanalyse: Cronbach's alpha is 0,736. Door verwijdering van item 17d neemt de betrouwbaarheid van de schaal heel licht toe (0,747; verwaarloosbaar verschil).
- Subschaal 'Begeleiding vakdocenten' gevormd op basis van items 17a t/m 17e.

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse laat zien dat de schaal redelijk betrouwbaar is: Cronbach's alpha bedraagt 0,707.
- Subschaal 'Feedback vakdocenten' gevormd op basis van items 18a en 18b.

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse laat zien dat de schaal zeer betrouwbaar is: Cronbach's alpha=0,853 en dat de betrouwbaarheid niet verbeterd wordt door verwijdering van items.
- Subschaal 'Uitdaging vakdocenten' gevormd op basis van items 18a t/m 18d.

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- De betrouwbaarheidsanalyse laat zien dat de schaal betrouwbaar is. Cronbach's alpha bedraagt 0,763 en wordt door verwijdering van item 20c licht verhoogd (0,776; verwaarloosbaar).
- Subschaal 'Behoeft meer instructie' gevormd op basis van items 20a t/m 20d.

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse: Cronbach's alpha bedraagt 0,753 en is daarmee betrouwbaar.
- Subschaal 'Behoeft meer feedback' gevormd op basis van items 21a, 21b en 21c.

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

- Factoranalyse wijst uit dat er één factor wordt onderscheiden op basis van de eigenwaarden. Communaliteiten en factorladingen zijn boven grenswaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse laat zien dat de betrouwbaarheid van de schaal twijfelachtig is (Cronbach's alpha 0,601).
- Geen subschaal gevormd; items 22a en 22b worden uitsluitend afzonderlijk geanalyseerd.

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

- Factoranalyse laat zien dat er één factor wordt onderscheiden. Item 23c laadt te laag op de factor.
- Betrouwbaarheidsanalyse laat zien dat de schaal betrouwbaar is (Cronbach's alpha 0,694), maar dat de betrouwbaarheid sterk wordt verhoogd door het verwijderen van item 23c (tot 0,832).
- Subschaal 'Behoeft meer samenwerken' gevormd op basis van items 23a en 23b.

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

- Factoranalyse laat zien dat er één factor wordt onderscheiden. De communaliteit- en factorladingen zijn boven de grenswaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse: de schaal is betrouwbaar (Cronbach's alpha 0,732) en wordt slechts beperkt verhoogd (tot 0,745) bij verwijdering van item 24a.
- Subschaal 'Behoeft meer autonomie' gevormd op basis van items 24a, 24b en 24c.

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

- Factoranalyse laat zien dat er één factor wordt onderscheiden. De communaliteit- en factorladingen zijn boven de grenswaarden.
- Betrouwbaarheidsanalyse: de betrouwbaarheid van de schaal is acceptabel (Cronbach's alpha 0,653)
- Subschaal 'Behoeft meer uitdaging' gevormd op basis van items 25a en 25b.

