

# BURGERSCHAP IN HET SPECIAAL (BASIS)ONDERWIJS

Technisch rapport Peil.Burgerschap 2021

7 juni 2022

## Colofon

Peil.Burgerschap is uitgevoerd door een consortium waarin de Universiteit van Amsterdam, het instituut GION Onderwijs/Onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen, het Kohnstamm Instituut en Cito hebben samengewerkt.

Het onderzoek werd gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, onder nummer 40.5.19920.001.

Bij vermelding van dit rapport kan gerefereerd worden aan:

Slijkhuis, E.G.J., Hoek, L.H.M, De Boer, H., Hemker, B.T, Van der Veen, I., Naayer, H.M., Stronkhorst, E., & Dijkstra, A.B. (2022). *Burgerschap in het speciaal (basis)onderwijs. Technisch rapport Peil.Burgerschap 2021*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

<b>Projectmanagement</b>	Edwin Slijkhuis, Anne Bert Dijkstra
<b>Werving</b>	Lianne Hoek, Edwin Slijkhuis
<b>Coördinatie veldwerk</b>	Harm Naayer, Esther Stronkhorst
<b>Instrumentontwikkeling</b>	Lianne Hoek, Edwin Slijkhuis
<b>Psychometrie en methodologie</b>	Bas Hemker, Ineke van der Veen
<b>Analyse en rapportage</b>	Hester de Boer, Bas Hemker, Ineke van der Veen, Lianne Hoek Esther Stronkhorst, Harm Naayer, Edwin Slijkhuis
<b>Logistieke ondersteuning</b>	Cito (Process & Logistiek Support, Formulerverwerking, Repro), Edgar Tossijn
<b>Redactie databestanden</b>	Harm Naayer
<b>Eindredactie</b>	Edwin Slijkhuis, Lianne Hoek

© Universiteit van Amsterdam, 2022

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, computersoftware of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

## Inhoud

Leeswijzer.....	7
Hoofdstuk 1 Inleiding.....	8
1.1 Achtergrond .....	8
1.2 Doel- en probleemstelling.....	9
1.3 Begrippen .....	9
1.4 Conceptueel model .....	10
1.5 Relatie met eerdere peiling burgerschap .....	11
Hoofdstuk 2. Werving en repons .....	13
2.1 Beschrijving steekproef.....	13
2.1.1 Stratificatiecriteria .....	14
2.1.2 Exclusiecriteria .....	16
2.2 Werving van scholen.....	16
2.2.1 Informeren beoogde scholen.....	16
2.2.2 Inzet ambassadeurs .....	17
2.2.3 Verloop van de werving .....	17
2.3 Gerealiseerde steekproef scholen .....	20
2.4 Gerealiseerde steekproef: leerlingen .....	22
2.5 Representativiteit scholen .....	23
Hoofdstuk 3 Materiaal en procedure hoofdonderzoek.....	27
3.1 Totstandkoming instrumentarium burgerschapscompetenties.....	27
3.2 Beproeving instrumentarium in pilot.....	29
3.2.1 Werving.....	29
3.2.2 Respons .....	29
3.2.3 Procedure.....	29
3.2.4 Kenmerken leerlingen steekproef.....	29
3.2.5 Toelichting afname via volledig design .....	30
3.2.6 Instrumentarium pilot.....	31
3.2.7 Resultaten pilot.....	31
3.2.8 Conclusies pilot en uiteindelijk instrumentarium hoofdstudie .....	34
3.3 Samenstelling instrumentarium hoofdonderzoek.....	35
3.4 Organisatie van de afnames op school .....	36
3.4.1 Instructies voor de afname .....	36
3.4.2 Voorbereiding van de afnames.....	37

3.4.3 Verloop van een gemiddelde afnamedag.....	38
Hoofdstuk 4 Burgerschapscompetenties meten .....	41
4.1 Afname.....	41
4.2 Ontbrekende waarden.....	41
4.3 Toets- en itemanalyse.....	44
4.4 Clustering opgaven .....	45
4.5 Constructie van de schalen .....	48
4.6 Niveau en verdeling van burgerschapscompetenties van leerlingen.....	59
4.7 Beschrijving van de latente trek in percentielen .....	63
Hoofdstuk 5 Onderwijsaanbod meten.....	65
5.1 Bronbestanden instrumenten onderwijsaanbod.....	65
5.1.1 Leerlingvragenlijst .....	68
5.1.2 Leerkrachtvragenlijst.....	69
5.1.3 Schoolleidervragenlijst.....	69
5.2 Analyses op vragenlijsten.....	70
5.2.1 Analyses voor de leerlingvragenlijst .....	71
5.2.2 Analyses voor de leerkrachtvragenlijst .....	76
5.2.3 Analyses voor de schoolleidervragenlijst.....	81
Hoofdstuk 6: Burgerschapscompetenties van leerlingen .....	86
6.1. Beschrijving van leerlingprestaties .....	86
6.2 Verschillen tussen groepen binnen speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs .....	95
6.3 Verschil tussen basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs.....	96
6.3.1 Verdelingen basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs.....	96
6.3.2 Effectschattingen .....	98
Hoofdstuk 7 Resultaten onderwijsleerproces.....	100
7.1 Beschrijving onderwijspraktijk burgerschapsonderwijs .....	100
7.1.1 Kenmerken van leerkrachten en schoolleiders.....	100
7.1.2 Randvoorwaarden en sturing .....	103
7.1.3 Aanbod van burgerschap in de les.....	105
7.1.4 Seksuele diversiteit, weerbaarheid en vorming .....	110
7.1.5 Invloed van COVID-19 op het onderwijs.....	113
7.1.6. Vergelijking van schoolkenmerken tussen sectoren.....	116
7.1.7 Vergelijking van leerdoelen voor burgerschapsvorming tussen sectoren.....	120
7.2 Op zoek naar groepen scholen met vergelijkbare kenmerken.....	126

7.2.1. Latente klasse analyse .....	128
7.2.2. Verschillen in schoolkenmerken .....	131
7.3. Aanpak meerniveau-analyses .....	134
7.3.1 Gehanteerde strategie .....	134
7.3.2 Berekening van effecten .....	135
7.3.3 Multipele imputatie van ontbrekende gegevens.....	136
7.4 Resultaten meerniveau-analyses .....	136
7.4.1 Resultaten in het speciaal onderwijs .....	137
7.4.2 Resultaten in het speciaal basisonderwijs .....	154
7.5 Resultaten meerniveau-analyses totaalmodel .....	171
Hoofdstuk 8 Verdiepend onderzoek.....	179
8.1 Achtergrond verdiepend onderzoek.....	179
8.2 De onderzoeksgroep .....	181
8.3 Instrumentarium en training inspecteurs.....	182
8.4 Dataverwerking.....	183
8.5 Evaluatiegesprekken .....	184
8.6 Resultaten verdiepend onderzoek.....	185
8.6.1 Intended curriculum .....	185
8.6.2 Planned curriculum .....	187
8.6.3 Delivered curriculum.....	190
8.6.4 Received curriculum.....	196
8.6.5 Conclusie .....	205
Hoofdstuk 9. Samenvatting en conclusies .....	208
Literatuurlijst.....	219
Bijlagen.....	223
Databestanden.....	223
Bijlage 3.1.....	229
Bijlage 3.2.....	230
Bijlage 3.3.....	232
Bijlage 3.4.....	234
Bijlage 3.5.....	237
Bijlage 3.6.....	240
Bijlage 3.7.....	245
Bijlage 3.8.....	246

Bijlage 3.9.....	249
Bijlage 4.1 Hoeveel leerlingen hebben hoeveel opgaven gemaakt? .....	254
Bijlage 4.2 Klassieke test theorie analyses: item resultaten.....	259
Bijlage 4.3 Factorladingen >0,3 bij de 6-factoroplossing .....	261
Bijlage 4.4a itemparameters van alle schalen met dichotome items.....	264
Bijlage 4.4b itemparameters van alle schalen met polytome items .....	268
Bijlage 4.5 Alle robuustheidsresultaten op itemniveau.....	276
Bijlage 5.....	279
Bijlage 6.1 beheersing van de dichotome items bij sbo en so .....	285
Bijlage 6.2 beheersing van de polytome items bij sbo en so .....	286
Bijlage 7.1.....	291
Bijlage 7.2.....	294
Bijlage 7.3.....	304

## Leeswijzer

Voorliggend rapport gaat in op de opzet, uitvoering en resultaten van een beschrijvend onderzoek naar burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in het speciaal (basis)onderwijs in Nederland. De gegevensverzameling is in het voorjaar van 2021 uitgevoerd. Het onderzoek is onderdeel van een reeks peilingsonderzoeken naar uiteenlopende leergebieden in het basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs van de Inspectie van het Onderwijs.

Aan het peilingsonderzoek Burgerschap hebben 1545 schoolverlaters van 86 scholen voor speciaal (basis)onderwijs deelgenomen. Aansluitend aan het hoofdonderzoek hebben 60 van deze scholen meegedaan aan een vervolg van het onderzoek, het zogenoemde verdiepend onderzoek.

Het eerste gedeelte van dit rapport bestaat uit informatie over de achtergrond van het onderzoek, de steekproef, werving, materialen en procedure van dataverzameling op de scholen (Hoofdstuk 1, 2 en 3). Hierna volgt de beschrijving en verantwoording van het instrumentarium (Hoofdstuk 4 en 5) en de weergave van de resultaten op leerling- en schoolniveau (Hoofdstuk 6 en 7). Het rapport gaat daarna in op de opzet en resultaten van het verdiepende onderzoek (Hoofdstuk 8) en sluit af met een samenvatting en beantwoording van de onderzoeksvragen (Hoofdstuk 9).

# Hoofdstuk 1 Inleiding

## 1.1 Achtergrond

Burgerschapsvorming is een belangrijk aandachtspunt in het huidige funderend onderwijs. In onze snel veranderende en door diversiteit gekenmerkte samenleving, is sociale cohesie belangrijk, zodat mensen uit verschillende culturen in Nederland op een prettige manier samenleven en mensen met verschillende opvattingen vreedzaam met elkaar omgaan. Het bevorderen van burgerschap is een wettelijk vastgelegde taak van scholen. Al geruime tijd wordt geconstateerd dat een kwaliteitsimpuls voor onderwijs gericht op bevordering van burgerschap nodig is. Aanleiding daarvoor is het tekortschieten van de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs zoals dat momenteel gegeven wordt. Deze situatie geldt met name in het voortgezet onderwijs (vo), waar zowel inspectietoezicht (o.a. Inspectie van het Onderwijs, 2016) als internationaal vergelijkend onderzoek (o.a. Munniksma et al., 2017) tot deze conclusie leidt.

Voor het reguliere basisonderwijs (bo) geldt dat er in de loop van 2022 nieuwe gegevens beschikbaar zijn gekomen als resultaat van een peilingsonderzoek dat in opdracht van de onderwijsinspectie is uitgevoerd (Inspectie van het Onderwijs, 2022; Slijkhuis et al., 2021). Het richt zich op de kenmerken van het burgerschapsonderwijs dat scholen geven en op de prestaties van leerlingen in groep acht. In 2020 heeft eveneens een representatief beschrijvend onderzoek plaatsgevonden in het vo, waarvan de resultaten eind 2022 worden verwacht. Een en ander betekent dat voor een groot deel van het funderend onderwijs een actueel beeld beschikbaar is van de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs. De relevantie daarvan betreft het verkrijgen van een goed inzicht in de stand van zaken, zowel vanwege de gewenste ontwikkeling van de onderwijskwaliteit, als vanwege de herziening van de wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap in het funderend onderwijs die 1 augustus 2021 van kracht werd.

Anders dan voor het bo en vo zijn voor het speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so) thans geen onderzoeksresultaten beschikbaar en ontbreekt een actueel inzicht in de stand van zaken. Dat is te meer een probleem omdat er ook meer algemeen weinig of geen inzicht bestaat in de kwaliteit en uitkomsten van bevordering van burgerschap in het s(b)o. De studies naar burgerschap die in de afgelopen periode op gang zijn gekomen, hebben tot nu geen betrekking op het s(b)o.<sup>1</sup> Voor zover enig inzicht bestaat is dat gebaseerd op inspectieonderzoek dat in schooljaar 2015/16 werd uitgevoerd op een beperkt aantal scholen (Inspectie van het Onderwijs, 2017). In hoeverre de resultaten kunnen gelden als een toereikend beeld van de situatie in het s(b)o is niet bekend en een goed inzicht in leerresultaten ontbreekt geheel. Deze lacune is niet alleen een probleem vanwege het ontbreken van inzicht in de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs in het s(b)o waardoor de vraag naar opbrengsten en kwaliteit vooralsnog niet beantwoord kan worden, maar ook omdat er weinig kennis bestaat van de aard van het burgerschapsonderwijs zoals scholen dat geven en de kenmerken die bijdragen aan de effectiviteit daarvan.

---

<sup>1</sup> In COOL<sup>Speciaal</sup> is een beperkte meting van burgerschap meegenomen, waarbij scholen zelf konden kiezen (optioneel) om het meetinstrument af te nemen. Hierdoor is op een te beperkte groep scholen burgerschapscompetenties van leerlingen gemeten, vooral in het so, om de resultaten te veralgemeniseren.



## 1.2 Doel- en probleemstelling

Het doel van de huidige peiling is inzicht te krijgen in de burgerschapscompetenties van leerlingen aan het einde van het s(b)o. Daarnaast brengt de peiling het onderwijsleerproces in kaart, met aandacht voor kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en het onderwijs rond burgerschapsvorming. Daarnaast beoogt de peiling meer inzicht te bieden in de relatie hiervan met burgerschapscompetenties.

De probleemstelling van het onderzoek richt zich daarbij op het geven van een voor Nederland representatief beeld van de stand van zaken met betrekking tot de kenmerken van scholen voor s(b)o rond bevordering van burgerschap en de burgerschapscompetenties van leerlingen in het laatste leerjaar, en het geven van inzicht in de samenhang tussen kenmerken van leerlingen, scholen en uitkomsten. Burgerschapsopbrengsten zijn binnen de peiling gemeten bij leerlingen die uit het s(b)o uitstromen naar het voortgezet (speciaal) onderwijs (verder: leerlingen in het laatste leerjaar óf schoolverlaters). In het so gaat het (alleen) om de voormalig cluster-4 scholen. Hoofdvragen die bij de probleemstelling centraal staan, zijn:

1. Wat zijn de burgerschapscompetenties van schoolverlaters uit het speciaal (basis)onderwijs?
2. Wat zijn de kenmerken van burgerschapsonderwijs gegeven aan de schoolverlaters uit het speciaal (basis)onderwijs?
3. Welke kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen verklaren verschillen tussen burgerschapscompetenties van leerlingen?
4. In hoeverre is op deze punten (1-3) sprake van verschillen met het reguliere basisonderwijs?

De probleemstelling en hoofdvragen zijn verder uitgewerkt in dertien onderzoeksvragen. Dit betreft overwegend beschrijvende vragen, maar ook op verklaring gerichte onderzoeksvragen. Een volledig overzicht van de onderzoeksvragen wordt gegeven in Bijlage 1.

## 1.3 Begrippen

Burgerschap gaat over het samenleven van mensen, in alle verbanden (anders dan gezin en familie) waarin ze leven (Dijkstra, Kuiper & Nieuwelink, 2018). Het gaat over de manier waarop mensen zich tot andere mensen, tot gemeenschappen en tot instituties verhouden. In het overzichtsrapport voor het peilingsonderzoek burgerschap (Dijkstra et al., 2018) is gesteld dat burgerschap in essentie gaat over hoe je op een goede manier met andere mensen omgaat en hoe burgers met verschillende achtergronden vreedzaam samenleven. Het gaat hier om samenleven in de breedste zin van het woord, van de relatie met anderen in je eigen omgeving, tot aan de relaties in de publieke ruimte, met de democratie en met de overheid.

Burgerschapscompetenties verwijzen naar de kennis, houdingen en vaardigheden die nodig zijn om op een goede manier met anderen om te gaan en om bij te dragen aan samenleving, democratie en de gemeenschappen waarin leerlingen (nu en later) leven, en om het vermogen om deze op passende wijze, afhankelijk van de situatie, in te zetten (cf. Dijkstra, 2012; Dijkstra et al. 2018). Daarbij bestaat een onderscheid tussen interpersoonlijke en maatschappelijke competenties, die nodig zijn voor succesvolle omgang met anderen resp. de 'collectieve ander' in een vrije, democratische samenleving. Een apart punt van aandacht is daarbij de verhouding tussen de

intrapersoonlijke, interpersoonlijke en maatschappelijke dimensie in het onderwijs van de scholen voor s(b)o. De verwachting is namelijk dat in het s(b)o relatief veel aandacht zal uitgaan naar bevordering van sociale competenties. Dat leidt tot de vraag in hoeverre de visie op en invulling van burgerschapsonderwijs in het s(b)o zich vooral daarop richt, en de maatschappelijke dimensie op de achtergrond blijft. Daarbij is van belang welke invulling visie, doelen en praktijken krijgen, als ook de (al dan niet impliciete) opvattingen van scholen die daaraan ten grondslag liggen, met name wat betreft realiseerbaarheid en relevantie van maatschappelijke doelen.

Het peilingsonderzoek brengt de kennis, houding en vaardigheden van leerlingen op het terrein van burgerschap in kaart. Deze competenties zijn verdeeld over de sociale taken omgaan met conflicten, omgaan met verschillen, democratisch handelen en maatschappelijk verantwoord handelen. Deze sociale taken zijn afkomstig van het theoretisch kader van Ten Dam et al. (2011) en tevens gebruikt voor de domeinbeschrijving van het peilingsonderzoek (Visser, 2018). De vier sociale taken hebben betrekking op situaties waarmee individuen in het maatschappelijk verkeer te maken kunnen krijgen. Daarbij zijn de sociale taken onderverdeeld over de eerdergenoemde competenties attitude, vaardigheden en kennis.

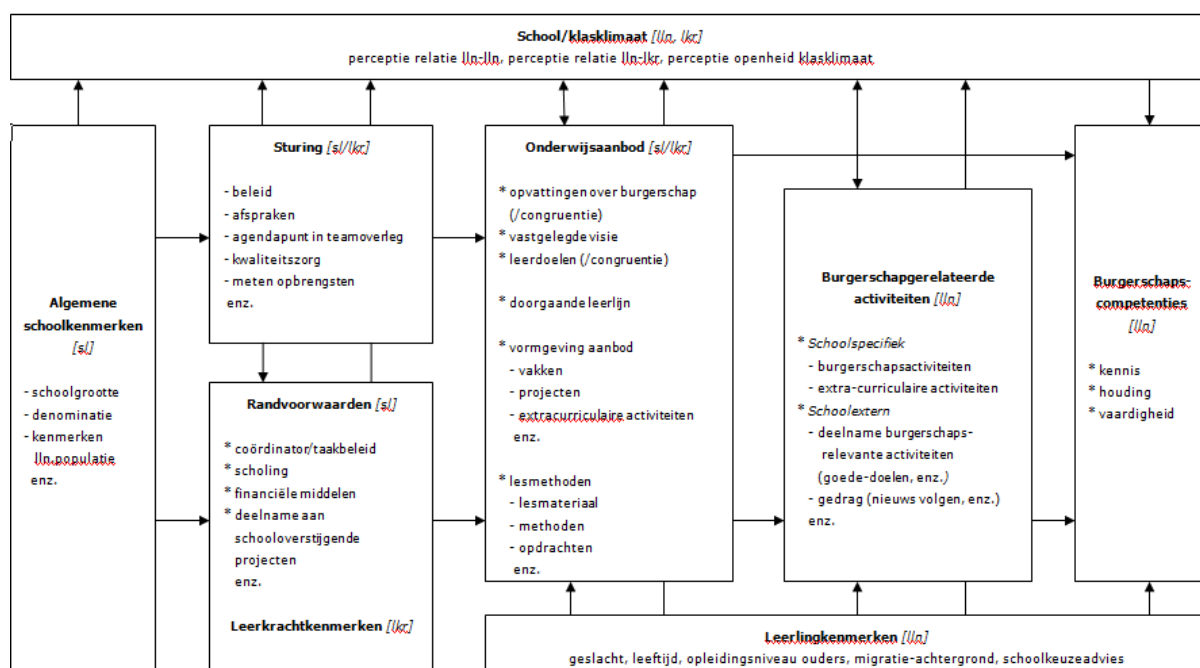
#### 1.4 Conceptueel model

Tot nu toe is weinig kennis beschikbaar over schoolkenmerken die de kwaliteit van burgerschapsvorming bepalen in het s(b)o. Vandaar dat is gekozen voor een brede inventarisatie van mogelijk relevante schoolkenmerken (zie ook Dijkstra et al., 2018). In navolging van Peil. Burgerschap einde basisonderwijs zijn factoren meegenomen die vanuit de onderzoeksliteratuur over burgerschapsvorming naar voren komen, evenals algemene kenmerken van onderwijskwaliteit die relevant lijken voor burgerschapsvorming.

In Figuur 1 is een conceptueel model weergegeven, waarbij de relevante factoren omtrent burgerschapsvorming zijn gemodelleerd (Dijkstra & De la Motte, 2014; Dijkstra et al., 2017), zijn. Dit model bouwt voort op eerdere overzichten (Peschar et al., 2010; Dijkstra, 2012; Nieuwelink et al., 2017) en de reviewstudie die als voorstudie is uitgevoerd (Dijkstra et al., 2018). Het model is in de eerste plaatst toegespitst op het peilingsonderzoek einde basisonderwijs, maar vormt tevens uitgangspunt voor de beschrijving van schoolkenmerken in het s(b)o. Hiervoor is gekozen omdat over de aard van burgerschapsonderwijs in het s(b)o nauwelijks kennis beschikbaar is en er geen gegevens zijn over specifieke schoolkenmerken voor het s(b)o die bijdragen aan de effectiviteit hiervan. Dat maakt het huidige onderzoek explorierend van karakter, en daarom zien we geen grond om bij voorbaat aanpassingen aan het theoretisch model te doen.

In de beschrijvende en verklarende analyses richten we ons op de kenmerken die uit internationaal onderzoek naar voren komen als potentiële bouwstenen van effectief burgerschapsonderwijs, met als belangrijkste componenten: schoolklimaat en de inrichting van het curriculum. Bij schoolklimaat gaat het om een veilig en open klimaat, waarin ruimte bestaat voor diversiteit en de school erop gericht is leerlingen te leren omgaan met verschillen tussen mensen. Bij de inrichting van het curriculum gaat het om een doelgericht curriculum, waarin leerstof, pedagogische aanpak en didactische werkvormen in samenhang is vormgegeven (cf. Geboers, 2014; Nieuwelink, 2016; Wanders, 2019).

Figuur 1. Conceptueel model burgerschapsvorming (gebaseerd op Dijkstra et al., 2014)



Daarnaast betrekken we algemene schoolkenmerken die mogelijk bijdragen aan de verklaring van verschillen in burgerschapsuitkomsten van scholen (Dijkstra & De la Motte, 2013; Dijkstra et al., 2017), zoals bijvoorbeeld leerinhouden die voor leerlingen herkenbaar zijn en aansluiten bij de voor hen relevante leefwereld (Dijkstra et al., 2018). Ook is aannemelijk dat de kenmerken van effectief onderwijs op het cognitieve domein van belang zijn (die overigens gedeeltelijk met al genoemde factoren overlappen) zoals bijvoorbeeld het stellen van doelen en inzicht in leerresultaten. Een belangrijke factor is ook de leerlingenpopulatie, zowel naar cognitief en sociaal functioneren, als de sociaaleconomische en sociaal-culturele kenmerken van de leerlingengroep (cf. Nieuwelink et al. 2017; Dijkstra et al., 2018).

Met de voor het s(b)o relevante variabelen, zoals weergegeven in Figuur 1, is een invulling gegeven aan de verschillende clusters in het schoolkenmerkenmodel waarbij vooral nog met name de factoren met betrekking tot een open schoolklimaat en een betekenisvol curriculum tot de kern van effectieve kenmerken van burgerschapsonderwijs lijken te behoren. Het model veronderstelt dat de burgerschapscompetenties van leerlingen worden beïnvloed door buitenschoolse factoren, zoals achtergrondkenmerken van leerlingen, contacten met *peers*, mediagebruik, en door schoolse factoren. Bij de laatste lijken met name school- en klasklimaat van belang, en de uiteenlopende kenmerken van het onderwijsaanbod. De vormgeving van het aanbod hangt af van randvoorwaarden, sturing en van de meer algemene kenmerken van de school. Het conceptuele model fungeert als uitgangspunt voor de inrichting van de gegevensverzameling en constructie van meetinstrumenten en het opstellen van de te analyseren meetmodellen, zoals in Hoofdstuk 3 en navolgende hoofdstukken is beschreven.

### 1.5 Relatie met eerdere peiling burgerschap

De laatste peiling burgerschap heeft in 2020 in het bo plaatsgevonden. De huidige peiling in het s(b)o is een vervolg hierop. Het instrumentarium dat is ontwikkeld voor het bo, zoals de meting van

de burgerschapscompetenties van leerlingen, vormt de basis van de huidige peiling. Dit instrumentarium is onderzocht op geschiktheid voor schoolverlaters uit het s(b)o. Daarbij is het instrumentarium uitgebreid met het thema seksuele weerbaarheid en diversiteit, omdat de verwachting is dat in het s(b)o relatief veel aandacht zal uitgaan naar de bevordering van weerbaarheid en sociaal functioneren gezien de kwetsbaarheid van de leerlingen (cf. Flory et al., 2010; Medina-Rico et al., 2018; Sullivan & Caterino, 2008; Van Berlo & Van der Put, 2003). De instrumenten voor meting van school- en leerkrachtkenmerken (vragenlijsten) zijn zo veel als mogelijk ongewijzigd overgenomen. In enkele gevallen zijn aanpassingen doorgevoerd, bijvoorbeeld als gevolg van de ervaringen met toepassing in het bo, of vanwege de effecten van COVID-19, of verschillen tussen het bo en s(b)o (zie Hoofdstuk 5). Dit alles geldt ook voor het instrumentarium van het verdiepend onderzoek (interviewleidraden - zie Hoofdstuk 8). Eventuele aanpassingen zijn zo beperkt mogelijk gehouden, zodat vergelijking met de resultaten van de peiling in het bo mogelijk is.

## Hoofdstuk 2. Werving en repons

Als voorbereiding op de uitvoering van het peilingsonderzoek burgerschap einde speciaal (basis)onderwijs (s(b)o) heeft de Inspectie van het Onderwijs twee steekproeven uit twee populaties (sbo en so) getrokken. In dit hoofdstuk verantwoorden we daarom eerst de opzet en uitvoering van de steekproeftrekking (paragraaf 2.1). In paragraaf 2.2 beschrijven we hoe de werving van deelnemende scholen is verlopen. Het eindresultaat van deze werving is, inclusief de non-respons, opgenomen in paragraaf 2.3. Het hoofdstuk eindigt met een overzicht en een representativiteitsanalyse van de gerealiseerde steekproef op schoolniveau (paragraaf 2.4).

### 2.1 Beschrijving steekproef

De onderwijsinspectie heeft twee steekproeven getrokken van leerlingen die in het schooljaar 2020/21 in het laatste jaar van het sbo en so zaten. Deze steekproeven zijn in 2019/2020 getrokken. In het sbo is uit de populatie van 274 schoolvestigingen een steekproef getrokken. Deze populatie bestaat uit scholen die in 2018/2019 schooladviezen hebben verstrekt en nog niet zijn opgeheven in de tussentijd. In het so bestaat de populatie uit 112 voormalig cluster-4 scholen. Hiervan is bekend dat in het schooljaar 2017/2018 en/of 2018/2019 op 90 scholen uitstromende leerlingen met bestemming vervolgonderwijs zaten. De steekproeven van leerlingen zijn indirect getrokken door eerst een steekproef van scholen te trekken, en vervolgens (in principe) alle schoolverlaters op een geselecteerde school op te nemen in de steekproef.

De steekproeftrekking heeft aan een aantal vooraf opgestelde vereisten voldaan:

1. Voor het sbo zijn voor het peilingsonderzoek in schooljaar 2020/21 twee steekproeven getrokken: één voor de Peil.Leesvaardigheid en één voor de Peil.Burgerschap. Ieder van de twee steekproeven bestond uit twee tranches van 65 scholen, waarbij elke school in de eerste tranche (hoofdsteekproef) een qua stratificatiecriteria gelijkwaardige vervanger in de tweede tranche (reservesteekproef) had. Er is rekening gehouden met deelname aan eerder peilingsonderzoek voor rekenen-wiskunde en schrijfvaardigheid in 2018/19: het streven was om scholen die aan deze onderzoeken hebben deelgenomen zo min mogelijk te selecteren voor de eerste tranche van het huidige onderzoek.
2. Voor het so is één steekproef getrokken met daarin drie tranches van 30 scholen. De doelpopulatie van deze steekproef beperkt zich tot de bovenbouw van cluster 4 van het so. Ook hier heeft elke school in de eerste tranche (hoofdsteekproef) een qua stratificatiecriteria gelijkwaardige vervanger in de tweede en derde tranche. Scholen die hebben deelgenomen aan thema-onderzoek naar burgerschap en scholen die in de laatste schooljaren door de onderwijsinspectie zijn bezocht zijn zo veel mogelijk in de laatste tranche geplaatst.

Uitgangspunt van de peiling is dat de steekproeven van voldoende omvang zijn om op stelselniveau betrouwbare uitspraken te kunnen doen over het burgerschapsonderwijs op sbo- en so-scholen en de burgerschapscompetenties van de leerlingen uit sbo en so die op het punt staan uit te stromen. Dit betekent concreet dat van de steekproeven van 35 resp. 65 scholen voor so en sbo, een deelname van 30 resp. 50 scholen aan het onderzoek dient te worden gerealiseerd. Het doel hierbij is dat bij de werving tenminste de helft van de scholen uit de primaire steekproef afkomstig is. Gebaseerd op

ervaringsgegevens van een recente peiling Mondelinge taalvaardigheid (2018) leidden steekproeven van 30 resp. 50 deelnemende scholen uit so en sbo tot groepen van circa 500 en 1200 leerlingen.

### 2.1.1 Stratificatiecriteria

Bij de steekproeftrekking is de *regio* van de school (op basis van provincie) als expliciet stratificatiecriterium gehanteerd. De provincies zijn ingedeeld in vier regio's: Noord (Drenthe, Friesland, Groningen); Oost (Gelderland, Overijssel), Midden (Flevoland, Noord-, Zuid-Holland, Utrecht); Zuid (Limburg, Noord-Brabant, Zeeland). Tabel 2.1 geeft een overzicht van de regioverdeling van het totaal aantal scholen voor sbo en so in Nederland.

Tabel 2.1 Regioverdeling totaal aantal scholen voor speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs in Nederland

Regio	Speciaal basisonderwijs		Speciaal onderwijs	
	Populatie N	Populatie %	Populatie N	Populatie %
Noord	29	10,6	6	6,7
Oost	55	20,1	19	21,1
Midden	130	47,4	42	46,7
Zuid	60	21,9	23	25,6
<b>Totaal</b>	<b>274</b>	<b>100</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

Daarnaast gold *uitstroomprofiel* als impliciet stratificatiecriterium. In tabel 2.2 wordt een overzicht gegeven van de verdelingskenmerken van het uitstroomprofiel voor sbo en so.

Voor het sbo is het uitstroomprofiel van de school gebaseerd op de schooladviezen aan leerlingen voor (speciaal) vervolgonderwijs: een advies voor het voortgezet (speciaal) onderwijs (v(s)o) of het praktijkonderwijs (pro) zoals geregistreerd in BRON. Per school is het aandeel adviezen voor vso of pro in het totaal aantal afgegeven adviezen bepaald over de laatste drie bekende schooljaren (schooljaren 2016/17, 2017/18 en 2018/19).

Voor het so betreft het uitstroomprofiel van de school bestemmingen in het vo of vso. Per school is bepaald welk aandeel leerlingen is uitgestroomd naar vmbo-gt, havo of vwo (in het vso of vo). Het overige deel van de leerlingen heeft bestemming arbeid/dagbesteding in het vso of praktijkonderwijs of vmbo-basis/kader in het vso of vo. Ook hier is het aandeel bepaald over het totaal aantal uitstromers naar het vervolgonderwijs over de afgelopen drie schooljaren 2016/17, 2017/18 en 2018/19.

Tabel 2.2. Verdelingskenmerken uitstroomprofiel scholen speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs

	N	Min	Max	Gem.	Sd
Speciaal basisonderwijs: % advies vso/pro	274	8,9	88,1	47,4	15,4
Speciaal onderwijs: % uitstroom v(s)o vmbo-gt/havo/vwo	90	0,0	59,2	26,7	14,0

*Noot.* Gem. = gemiddelde; sd = standaarddeviatie.

De verdelingen van schoolkenmerken in de diverse tranches staan in bijgevoegde Tabellen 2.3 en 2.4. Zoveel mogelijk scholen die aan een eerdere peiling in 2018/19 hebben deelgenomen zitten in de tweede tranche. Dat geldt ook zoveel mogelijk voor scholen die recent bezocht zijn door de

inspectie. Per school in de eerste tranche is een qua regio en uitstroomprofiel overeenkomstige school als reserve beschikbaar in de tweede tranche. Twee kenmerken die niet betrokken zijn bij deze steekproeftrekking, denominatie en stedelijkheid, zijn ook opgenomen in de tabellen.

Tabel 2.3 Verdeling schoolkenmerken speciaal basisonderwijs in twee steekproeftranches

	Tranche 1 (n=65)	Tranche 2 (n=65)	Totaal (n=274)
Regio (%)			
Noord	10,8	10,8	10,6
Oost	20,0	20,0	20,1
Midden	47,7	47,7	47,4
Zuid	21,5	21,5	21,9
% advies vso/pro (gem)	47,4	47,5	47,4
Deelname peil 2018/19 (%)	4,6	47,7	31,0
Stedelijkheid (%)			
(Zeer) sterk stedelijk	61,5	58,5	60,6
Niet tot matig stedelijk	38,5	41,5	39,4
Denominatie (%)			
Openbaar	26,2	20,0	25,5
Rooms-katholiek	32,3	32,3	28,5
Protestants-christelijk	24,6	20,0	20,8
Overig bijzonder	16,9	27,7	25,2

Tabel 2.4 Verdeling schoolkenmerken speciaal onderwijs in drie steekproeftranches

	Tranche 1		Tranche 2		Tranche 3		Totaal	
	n	%	n	%	n	%	N	%
Regio (%)								
Noord	2	6,7	2	6,7	2	6,7	6	6,7
Oost	7	23,3	6	20,0	6	20,0	19	21,1
Midden	14	46,7	14	46,7	14	46,7	42	46,7
Zuid	7	23,3	8	26,7	8	26,7	23	25,6
% v(s)o vmbo-gt/havo/vwo	26,7		26,7		26,8		26,7	
Recent schoolbezoek	1	3,3	12	40,0	23	76,7	36	40,0
Stedelijkheid								
(Zeer) sterk stedelijk	21	70,0	22	73,3	20	66,7	63	70,0
Niet tot matig stedelijk	9	30,0	8	26,7	10	33,3	27	30,0
Denominatie								
Bijzonder	25	83,3	25	83,3	26	86,7	76	84,4
Openbaar	5	16,7	5	16,7	4	13,3	14	15,6

### 2.1.2 Exclusiecriteria

Op schoolniveau is hetzelfde exclusie criterium gebruikt als voor Peil.Burgerschap einde basisonderwijs, namelijk dat scholen met minder dan vijf leerlingen in groep 8 of het laatste leerjaar worden uitgesloten. In de praktijk is dit criterium alleen voor de sbo-scholen van toepassing. Omdat de uitstroom op so-scholen soms uit zeer kleine groepen bestaat en dat vooraf niet altijd duidelijk is, is dit criterium in het so in de praktijk niet steeds strikt toepasbaar. Uiteindelijk bleek één so-school minder dan vijf schoolverlaters te hebben.

Daarnaast zijn in het peilingsonderzoek, zowel voor het sbo als so, twee exclusiecriteria op leerlingniveau gehanteerd, te weten:

- Leerlingen met een (geregistreerde) gediagnosticeerde taalontwikkelingsstoornis (waardoor ze de taal niet goed begrijpen).
- Leerlingen die, ten tijde van de afname, minder dan twee jaar in Nederland verblijven én het Nederlands onvoldoende beheersen.

Voor een correcte vergelijking met het reguliere basisonderwijs (bo) (zie hoofdstuk 6) is alleen ten behoeve daarvan een aanvullend criterium gehanteerd:

- Leerlingen die niet in aanmerking komen voor deelname aan de eindtoets en een geschat IQ hebben dat lager is dan 75.

## 2.2 Werving van scholen

Om te bewerkstelligen dat voldoende geselecteerde scholen aan de peiling willen deelnemen, is vanaf februari 2021<sup>2</sup> een gerichte wervingscampagne uiteengezet. In deze paragraaf volgt een toelichting op de communicatie naar scholen, de inzet van ambassadeurs en het verloop van de wervingsperiode.

### 2.2.1 Informeren beoogde scholen

Om scholen te informeren over het onderzoek, alsmede te motiveren voor deelname, is via verschillende kanalen informatie verstuurd. Allereerst is aan besturen en schoolleiders van de steekproefscholen (zowel sbo als so) vanaf februari 2021 per e-mail een informatiepakket gestuurd met daarin een aanbeveling van de onderwijsinspectie en een informatiebrief van het consortium met daarin informatie over het doel en belang van de burgerschapspeiling, de verwachte inspanning voor de school en de te verwachten opbrengsten, alsmede de beoogde afnameperiode en organisatorische informatie. Ook bevatte het pakket een flyer waarin bondig en overzichtelijk was weergegeven wat deelname de school oplevert, wat deelname van de school vraagt, hoe burgerschap wordt gemeten en hoe met de gegevens wordt omgegaan. Scholen hebben dit informatiepakket ook per post opgestuurd gekregen. Tot slot is de reeds bestaande website [www.peil-burgerschap.nl](http://www.peil-burgerschap.nl) aangevuld met informatie over de meting in het s(b)o. In de informatiestromen was tevens aangekondigd dat scholen telefonisch en/of digitaal benaderd zouden worden door ambassadeurs van het onderzoek.

Wanneer steekproefscholen deelname weigerden, is voor de vervangende school uit de tweede tranche dezelfde procedure gevolgd. Voor het so is op een gegeven moment afgeweken van deze procedure. Gezien het feit dat de tranches in het so relatief klein waren ten opzichte van het beoogde aantal deelnemende scholen (in so waren drie tranches van 30 scholen voorhanden), en de

---

<sup>2</sup> Dit is later dan gepland vanwege de schoolsluiting in het primair onderwijs tussen 16 december 2020 en 8 februari 2021 (reden: beteugelen van coronavirus).



wervingsperiode korter was dan normaal vanwege de scholensluiting in januari 2021, zijn op een gegeven moment alle so-scholen uit tranche 2 tegelijkertijd aangeschreven. Hierdoor zijn voor enkele steekproefnummers zowel de hoofdschool als vervangende school (uit tranche 2) succesvol geworven.<sup>3</sup> Dit heeft echter geen invloed gehad op de representativiteit van het totaal aantal deelnemende scholen. Wanneer een so-school uit de tweede tranche deelname weigerde, werd in dat geval voor een vervangende school uit de derde tranche wel de oorspronkelijke procedure gevolgd.

### 2.2.2 Inzet ambassadeurs

Ervaring met eerdere (peilings)onderzoeken leert dat een persoonlijke benadering van belang is om scholen te motiveren voor deelname aan het onderzoek. Voor de werving van de burgerschapspeiling zijn daarom zeven ambassadeurs ingezet. Deze ambassadeurs zijn afkomstig uit het netwerk van consortiumleden, en werden geselecteerd op basis van ervaring met de werving van scholen voor eerdere peilingsonderzoeken en/of een achtergrond in het onderwijs.

Voorafgaand aan de werving zijn de ambassadeurs voorbereid via een online briefing. Tevens is een handleiding opgesteld en gedeeld met de ambassadeurs. Indien nodig, bijvoorbeeld bij specifieke vragen of afwijkende wensen voor afname van een school, werden zij begeleid door de onderzoekers. De steekproefscholen zijn vervolgens verdeeld over de ambassadeurs. Daarbij is rekening gehouden met een eventuele voorkeur voor regio. Indien een steekproefschool deelname weigerde, werd deze vervangen door een school uit de tweede tranche en (in het geval van het so) vervangen door een school uit de derde tranche. De ambassadeurs hielden de redenen voor weigering van deelname van scholen bij. Voor iedere toegewezen school ontvingen de ambassadeurs een Excelbestand met daarin relevante gegevens over de school.

In het contact met scholen fungeerden de ambassadeurs als 'visitekaartje' voor het onderzoek. De contactmomenten tussen ambassadeurs en scholen verliepen hoofdzakelijk telefonisch of digitaal (e-mail).

### 2.2.3 Verloop van de werving

De ambassadeurs hebben gedurende februari en maart 2021 scholen benaderd voor deelname aan het onderzoek. Het resultaat van deze wervingsperiode bestaat uit 56 toegezegde deelnames in het sbo en 34 in het so. Daarmee is voldaan aan zowel de ondergrens van 50 scholen in het sbo als die van 30 scholen in het so. In Tabel 2.3 wordt per schooltype (sbo en so) en per tranche weergegeven hoeveel scholen zich hebben aangemeld.

Vooraf is vastgesteld dat ten minste 50% van de aangemelde scholen afkomstig moesten zijn uit de hoofdsteekproef. Voor het so geldt dat exact 50% van de aangemelde scholen uit de hoofdsteekproef is geworven; voor het sbo is dit 83.9%. Voor beide sectoren geldt dus dat aan deze vereiste is voldaan.

---

<sup>3</sup> Het gaat hierbij om zes scholen voor so. Verder hebben enkele scholen zich aangemeld naar aanleiding van een mailing vanuit de inspectie waarbij per abuis de gehele 2<sup>e</sup> tranche voor sbo en de 3<sup>e</sup> tranche voor so is aangeschreven. Alvorens een rectificatiemail is verstuurd, hadden enkele scholen, twee scholen voor sbo en één school voor so zich reeds aangemeld. Op basis van de twee stratificatiecriteria (i.e., regio en uitstroomprofiel) concluderen we dat de deelname van deze sbo en so-scholen geen invloed heeft op de representativiteit van de steekproef.

Zoals Tabel 2.5 laat zien, zijn er in het so en sbo respectievelijk 24 en 26 afwijzingen voor deelname aan het onderzoek.

Tabel 2.5. Bruto wervingsresultaat in het so en sbo

		Benaderd				Toezegging				Weigering			
		so		sbo		so		sbo		so		sbo	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Steekproef	Benaderd	29	49.2	64	77.1	17	50	47	83.9	12	50	17	65.4
	Technische non-respons	1	1.7	1	1.2	-	-	-	-	-	-	-	-
Reserves	1e reserve (2xxx)	27	45.8	18	21.7	15	44.1	9	16.1	12	50	9	34.6
	2e reserve (3xxx)	2	3.4	-	-	2	5.9	-	-	0	0	-	-
<b>Totaal</b>		59	100	83	100	34	100	56	100	24	100	26	100

Als we kijken naar de verhouding tussen het aantal benaderde scholen en scholen die deelname hebben toegezegd, dan is de bereidwilligheid in het so 57.6% (hoofdsteekproef, tranche 2 en tranche 3); in het sbo is dit 67.5% (hoofdsteekproef en tranche 2).

Tot slot is in beide sectoren sprake van een school met een technische non-respons. In het sbo betrof dit een school die al enkele jaren een school is voor bo; in het so betrof het een gesloten vestiging waar alleen nog thuiszittende leerlingen waren ingeschreven.

In tabel 2.6 en 2.7 is het bruto wervingsresultaat weergegeven voor beide strata: regio en uitstroomprofiel. Van de aangemelde scholen voor so is 8.8% afkomstig uit regio noord (beoogd was 6.7%); 26.5% afkomstig uit regio oost (beoogd was 23.3%); 44.1% afkomstig uit regio midden (beoogd was 46.7%) en 20.6% afkomstig uit regio zuid (beoogd was 23.3%). Voor de regio's midden en zuid is het percentage aangemelde scholen dus iets lager uitgevallen (maar niet statistisch significant) dan het beoogde percentage. Van de aangemelde scholen voor sbo is 12.2% afkomstig uit regio noord (beoogd was 10.8%); 18.3% afkomstig uit regio oost (beoogd was 20%); 48.8% afkomstig uit regio midden (beoogd was 47.7%) en 20.7% afkomstig uit regio zuid (beoogd was 21.5%). Voor de regio's oost en zuid is het percentage aangemelde scholen dus iets lager uitgevallen dan het beoogde percentage, maar het gaat niet om een betekenisvolle (significante) afwijking.

Tabel 2.6 Bruto wervingsresultaat in het so en sbo naar stratum (regio)

	Beoogd				Benaderd				Aanmelding				Afmelding			
	so		sbo		so		sbo		so		sbo		so		sbo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%*	N	%*	N	%*	N	%*
Noord	2	6.7	5	10.8	4	6.9	10	12.2	3	75	7	70	1	25	3	30
Oost	7	23.3	10	20	13	22.4	15	18.3	9	69.2	10	66.7	4	30.8	5	33.3
Midden	14	46.7	24	47.7	26	44.8	40	48.8	15	57.7	28	70	11	42.3	12	30
Zuid	2	23.3	11	21.5	15	25.9	17	20.7	7	46.7	11	64.7	8	53.3	6	35.3
<b>Totaal</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>58</b>	<b>100</b>	<b>82</b>	<b>100</b>	<b>34</b>		<b>56</b>		<b>24</b>		<b>26</b>	

\* In percentage van aantal benaderde scholen per stratum

Als we kijken naar het stratum uitstroomprofiel, dan geldt voor het so dat het percentage van de aangemelde scholen gelijk is aan het percentage van het beoogde aantal scholen. Voor het sbo is dit percentage nagenoeg gelijk: 47.4% bij het beoogde aantal scholen; 47.3% bij het aangemelde aantal scholen.

Tabel 2.7 Bruto wervingsresultaat in het so en sbo naar stratum (uitstroomprofiel)

	Beoogd		Benaderd		Aanmelding		Afmelding	
	N	%	N	%	N	%*	N	%*
So % advies vso/pro	30	26.7	58	26.8	34	26.7	24	27.0
Sbo % advies v(s)o/vmbo-gt/havo/vwo	50	47.4	82	46.8	56	47.3	26	46.5

\* In percentage van aantal benaderde scholen per stratum

De ambassadeurs hebben de redenen voor non-respons bijgehouden. Deze zijn weergegeven in Tabel 2.8. Veel scholen gaven aan niet te kunnen deelnemen omdat de prioriteiten liggen bij het inhalen van achterstanden als gevolg van de schoolsluiting door COVID-19. Dat blijkt ook uit de percentages: het betrof 29.2% van alle afmeldingen in het so en 26.9% van alle afmeldingen in het sbo. Ook bleek de onderzoeksperiode in sommige gevallen te druk met overige onderzoeken: in het so betrof deze reden 20.8% van alle afmeldingen; in het sbo 23.1%.

Tabel 2.8 Genoemde (voornaamste) reden om niet aan Peil.Burgerschap deel te nemen

Niet aangemeld, omdat:		1 <sup>e</sup> tranche		2 <sup>e</sup> tranche		Totaal			
		SO	SBO	SO	SBO	SO		SBO	
		N	N	N	N	N	%	N	%
A	Expliciet: geen enkele belangstelling onderzoek	0	0	0	1	0	0	1	3.8
B	Specifiek geen belangstelling voor onderzoek naar burgerschapsonderwijs	1	0	0	1	1	4.2	1	3.8
C	Onvoldoende draagvlak peilingsonderzoek	0	1	0	0	0	0	1	3.8
D	Doet al mee aan (veel) ander onderzoek in periode	2	5	3	1	5	20.8	6	23.1
E	Weigering vanwege risico's COVID-19	0	0	0	0	0	0	0	0
F	Prioriteiten bij inhalen achterstanden vanwege schoolsluiting door COVID-19	6	6	1	1	7	29.2	7	26.9
G	Conflicteert met Cito-toetskalender	0	1	0	0	0	0	1	3.8
H	Conflicteert met periode eindtoets en schooladviezen	0	1	0	2	0	0	3	11.4
I	Anders (met name: in het algemeen te druk of reden onbekend)	3	3	7	2	10	45.8	5	23.1
Totaal		12	17	12	9	23	100	25	100
Technische non-respons		1	1	-	-	1		1	

De meest genoemde reden voor afmelding in het so (45.8% van alle afmeldingen) is de categorie 'anders'. Deze bestaat met name uit scholen die aangaven in het algeheel te druk te zijn (zonder specifieke reden te noemen) en ook, maar in mindere mate, uit scholen waarbij de reden voor afmelding onbekend is gebleven. In het sbo betrof dit 23.1% van alle afmeldingen.

Van alle genoemde redenen valt categorie B onder selectieve non-respons; iets wat om representativiteitsredenen niet gewenst is in peilingsonderzoeken. Echter, het gaat om geringe percentages (4.2% in het so en 3.8% in het sbo), waardoor de impact op de resultaten gering blijft.

### 2.3 Gerealiseerde steekproef scholen

Tussen april en juni 2021 hebben de afnames van de hoofdstudie plaatsgevonden; scholen konden zelf de afname van het hoofdonderzoek inplannen in deze periode. Op één school na zijn alle afnames verzorgd door de groepsleerkracht.<sup>4</sup> In juni en juli 2021 hebben de afnames van de verdiepende studie plaatsgevonden. Tabel 2.9 en Tabel 2.10 bevatten informatie over de gerealiseerde steekproef in beide studies – ofwel de netto respons.

<sup>4</sup> Er is dus niet gewerkt met testleiders van het consortium, zoals in de Peiling Burgerschap in het (reguliere) basisonderwijs. De belangrijkste reden daarvoor waren de geldende maatregelen als gevolg van de COVID-pandemie, die maakten dat externen beperkt toegang hadden tot scholen. Scholen hebben wel het aanbod ontvangen voor een testleider en daar heeft één school gebruik van gemaakt.

Tabel 2.9: Netto respons scholen in het so en sbo, naar tranche en stratum (regio)

	Aanmelding				Afname			
	so		sbo		so		sbo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Steekproef	17	50	47	83.9	16	50	44	83
1 <sup>e</sup> reserve	15	44.1	9	16.1	15	46.9	9	17
2 <sup>e</sup> reserve	2	5.9	0	0	1	3.1	0	0
<b>Totaal</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>56</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>53</b>	<b>100</b>
<b>Stratum 1: regio</b>								
Noord	3	8.9	7	12.5	3	9.4	7	13.2
Oost	9	26.5	10	17.9	8	25	8	15.1
Midden	15	44.1	28	50	14	43.8	28	52.8
Zuid	7	20.6	11	19.6	7	21.9	10	18.9
<b>Totaal aanmelding/ afname</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>56</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

In het so hebben 32 van de 34 aangemelde scholen uiteindelijk deelgenomen aan de hoofdstudie; in het sbo hebben 53 van de 56 scholen deelgenomen. De genoemde redenen van uitval van drie scholen in het sbo betroffen: (de hectiek van) corona op school (2 keer genoemd), de volgelopen agenda met andere activiteiten net voor de zomervakantie (1 school); en het zoekraken van afnamematerialen in de post (waardoor er geen tijd meer voor de afname kon worden ingepland, 1 school).

In het so is één school uitgevallen omdat uiteindelijk bleek dat de leerlingen niet tot de doelgroep van de peiling behoorden (de school betrof een school met voormalig cluster-3 leerlingen). De andere school zag geen tijd meer voor de afname voor de zomervakantie vanwege drukte met andere activiteiten en een op handen zijnde schoolleiderswissel.

In het so hadden 29 van de 32 deelnemende scholen zich aangemeld voor de verdiepende studie (85.3%). Uiteindelijk hebben 26 scholen daadwerkelijk de verdiepende studie uitgevoerd (81.3%). De redenen voor weigering van deelname aan de verdiepende studie zijn niet bijgehouden, maar betroffen in bijna alle gevallen een gebrek aan beschikbare tijd. Dat geldt ook voor de drie scholen die zich initieel wel hadden aangemeld voor de verdiepende studie, zij zagen af van deelname omdat er in de drukke periode voor de zomervakantie geen geschikt moment kon worden ingepland met de aan de school toegewezen inspecteur.

In het sbo hebben 39 van de 56 scholen zich aangemeld voor de verdiepende studie (69.6%). Daarvan hebben 34 scholen daadwerkelijk deelgenomen aan de verdiepende studie (60.7%). Ook hier was een gebrek aan tijd de voornaamste reden om af te zien van deelname aan de verdiepende studie.

Tabel 2.10: Netto respons scholen verdiepende studie, naar tranche en stratum (regio)

	Aanmelding hoofdstudie				Aanmelding verdiepende studie				Afname verdiepende studie			
	so		sbo		so		sbo		so		sbo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Steekproef	17	50	47	83.9	15	51.7	34	87.2	13	50	31	91.2
1 <sup>e</sup> reserve	15	44.1	9	16.1	13	44.8	5	12.8	12	46.2	3	8.8
2 <sup>e</sup> reserve	2	5.9	-	-	1	3.4	-	-	1	3.8	-	-
<b>Totaal</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>56</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>
Stratum 1: regio												
Noord	3	8.9	7	12.5	3	10.3	4	10.3	3	11.5	4	11.8
Oost	9	26.5	10	17.9	9	31	7	17.9	7	26.9	6	17.6
Midden	15	44.1	28	50	12	41.4	18	46.2	11	42.3	16	47.1
Zuid	7	20.6	11	19.6	5	17.2	10	25.6	5	19.2	8	23.5
<b>Totaal afname</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>56</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>39</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

## 2.4 Gerealiseerde steekproef: leerlingen

In de opzet van de peiling was het de bedoeling dat per deelnemende school *alle* schoolverlaters (leerlingen in leerjaar 8) aan het onderzoek zouden deelnemen. Ruim twee derde van netto steekproef scholen (53 sbo en 32 so) hadden daarom twee of meer groepen (klassen/eenheden) voor deelname aangemeld.<sup>5 6</sup> In de voorbereiding van de afname hebben deze 85 scholen de gegevens van in totaal 1842 leerlingen aangeleverd. Aan elke aangemelde leerling is een uniek volgnummer/barcode toegewezen. Voor elke aangemelde klas/groep zijn eveneens twee reserveboekjes aangemaakt.<sup>7</sup>

Tot en met de laatste week voor de zomervakantie (eind juni 2021) zijn er afnames gerealiseerd. Voor vijf scholen geldt dat de afname niet in alle aangemelde klassen kon worden gerealiseerd, bijvoorbeeld door tijdgebrek, uitval van de leerkracht, of door langere uitval van de klas/groep vanwege COVID-19. Het gaat hierbij om 25 leerlingen in zeven groepen/klassen/units. Op leerlingniveau is er verder sprake van uitval vanwege a) ziekte of anders gelegitimeerde afwezigheid b) het ontbreken van ouderlijke toestemming voor het onderzoek, c) vanwege uitsluiting voorafgaande aan de afname a.d.h.v. de uitsluitingscriteria of d) vanwege uitstroom (school verlaten).

<sup>5</sup> In totaal ging het op de 85 scholen om 185 klassen/groepen/eenheden. Opgemerkt moet worden dat, met name in het so, er vaak sprake is van klassen/groepen die maar uit enkele leerlingen bestaan, in acht gevallen zelfs uit maar één leerling; bijvoorbeeld vanwege de aard van de begeleiding die deze leerling nodig heeft.

<sup>6</sup> Er zijn in enkele combinatieklassen afnames gerealiseerd waarin de materialen – op verzoek van de school – ook bij groep-7 leerlingen zijn afgenomen. Daarnaast heeft één school deelgenomen met de schoolverlaters op voorwaarde dat ook leerlingen van de klassen 1/2 (12-13 jarigen, vso) mochten deelnemen. Naar de school toe zijn de scores van deze leerlingen meegenomen in de schoolrapportage. Voor de verdere analyse worden al deze leerlingen buiten beschouwing gelaten.

<sup>7</sup> De unit 'klas' is in de dataset aangegeven met de identificatie variabele 'Klas\_ID' (bestaande uit vijf cijfers waarvan de eerste vier het schoolnummer vormen). Een unit is dus een afzonderlijke groep-8/ schoolverlaters klas, een gecombineerde groep 7-8, of een speciale unit schoolverlaters binnen de school (leerlingen die bijvoorbeeld vanwege speciale begeleiding in een groep zitten)

Scholen konden bij de digitale aanlevering van gevraagde leerlinggegevens doorgeven welke leerlingen aan de exclusiecriteria voldeden. De uitval op basis van de exclusiecriteria bedraagt 27 leerlingen (2.3%).

Binnen het peilingsonderzoek is verder gebruik gemaakt van *informed consent* van de ouders (zie paragraaf 3.4.2). Ouders hebben hiertoe een informatiebrief ontvangen met de mogelijkheid om van deelname van hun kind af te zien. In totaal 34 leerlingen hadden geen ouderlijke toestemming (1.8% van de aangemelde leerlingen op de scholen die de afname hebben gerealiseerd). De dataset bevat eveneens geen gegevens van leerlingen die op de afname dag afwezig waren vanwege ziekte of andere (medische of persoonlijke) reden (151 leerlingen, ruim 8%) of vanwege het feit dat ze de school hadden verlaten in de periode nadat de school de leerlingenlijst aanleverde (4 leerlingen). Tabel 2.11 bevat de netto respons op de 85 deelnemende scholen.

Tabel 2.11: Uitval van aangemelde leerlingen op netto steekproef scholen

	so (N=677)		sbo (N=1165)		Totaal N=1842	
	N	%	N	%	N	%
Ziek / met reden afwezig	52	7.7%	99	8.5%	151	8.2%
Geen toestemming	6	0.9%	28	2.4%	34	1.8%
School verlaten	3	0.4%	1	0.1%	4	0.2%
Exclusie vooraf	4	0.6%	19	1.6%	27	1.5%
Uitval gehele klas (o.a. COVID-19)	19	2.8%	6	0.5%	25	1.4%
Uitval, onduidelijke reden	1	0.1%	23	2.0%	24	1.3%
Geen schoolverlater (groep7 o.a.)	53	7.8%	18	1.6%	71	3.9%
<b>Totaal uitval</b>	<b>138</b>	<b>20.4%</b>	<b>194</b>	<b>16.7%</b>	<b>332</b>	<b>18.0%</b>
Gebruikt reservemateriaal	14		21		35	
<b>Netto deelnemers</b>	<b>553</b>		<b>992</b>		<b>1545</b>	

Uit de Tabel wordt duidelijk dat voor 24 leerlingen het onduidelijk is waarom zij niet hebben deelgenomen of hebben kunnen deelnemen. Dit is vooral vanwege een gebrekkige administratie tijdens de afname. De 24 leerlingen waren verdeeld over meerdere scholen. Vermoedelijk waren de leerlingen (eveneens) ziek of om een geldige reden afwezig.

In 35 gevallen is gebruik gemaakt van het meegezonden reservemateriaal. Dat is ten opzichte van andere peilingen meer dan gebruikelijk. In principe zouden dit vooral leerlingen moeten zijn die ten tijde van de aanmelding (verstrekking van de leerlinggegevens) nog niet op school waren. Gezien de relatieve korte doorlooptijd tussen aanlevering van de gegevens en de afname vermoeden we echter dat de reserveboekjes vooral zijn gebruikt vanwege de beschadiging van materiaal voorafgaand of tijdens de afname. In dit licht is het goed mogelijk dat een (groot) deel van de 24 leerlingen waarvan de reden van uitval ontbreekt, alsnog heeft deelgenomen via het reservemateriaal (en om die reden niet als 'afwezig' is aangemerkt op de administratieformulieren).

## 2.5 Representativiteit scholen

In deze paragraaf gaan we in op de mate waarin de groep deelnemende scholen representatief is voor de landelijke populatie scholen voor s(b)o. De eenheid van de school betreft het niveau van de schoolvestiging. De doelpopulatie scholen voor so (cluster-4) bevat 90 scholen, dat overeenkomt met

de verkregen steekproef. De doelpopulatie scholen voor sbo betrof 274 schoolvestigingen. Hiervan zijn 130 scholen in de huidige steekproef aanwezig.

Om inzicht te geven in de representativiteit van de gerealiseerde steekproef, onderscheiden we drie groepen:

1. scholen waar de data van de hoofdstudie zijn verzameld
2. scholen waar de data van de verdiepende studie zijn verzameld
3. de populatie: het totaal aantal scholen waaruit de steekproef getrokken is (zonder scholen die afgelopen jaar zijn opgeheven, en zonder scholen die in 2018/2019 geen uitstroom naar vervolgonderwijs hadden).

De steekproef is gestratificeerd getrokken naar regio (expliciet stratificatiecriterium) en daarbinnen uitstroomprofiel<sup>8</sup> (impliciete stratificatiecriteria).

Tabel 2.12: Deelnemende sbo-scholen naar achtergrondkenmerken ten opzichte van landelijke populatie (in percentages)

Kolom		Deelname hoofdstudie <sup>9</sup>	Deelname verdiepende studie	Totaal (populatie)
Regio op basis van provincie	Noord	13.2	11.8	10.6
	Oost	17.0	17.6	20.1
	Midden	50.9	50.0	47.4
	Zuid	18.9	20.6	21.9
Uitstroomprofiel	Percentage vso_pro	47.6	47.6	47.4
Stedelijkheid	Zeer sterk stedelijk	26.9	30.3	25.6
	Sterk stedelijk	30.8	27.3	34.8
	Matig stedelijk	13.5	9.1	16.5
	Weinig stedelijk	25.0	27.3	19.4
	Niet stedelijk	3.8	6.1	3.7
Denominatie	Openbaar	22.6	23.5	25.5
	Rooms-katholiek	35.8	41.2	28.5
	Protestants-christelijk	26.4	20.6	20.8
	Overig bijzonder	15.1	14.7	25.2
Vestgrootte	1-50	3.8	5.9	4.8
	51-100	43.4*	41.2	28.5
	101-200	45.3	44.1	55.2
	201-300	7.7	8.8	9.6
	301-404	0	0	1.9
Leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond	percentage op school	20.1	19.4	21.3
<b>Totaal</b>	<b>Aantal</b>	<b>53</b>	<b>34</b>	<b>274</b>

<sup>8</sup> Voor so-scholen gaat het over uitstroompercentage naar vmbo-gt/havo/vwo in v(s)o. Voor sbo-scholen geldt het over het percentage advies voor vso of het pro.

<sup>9</sup> \*: er is een significante over- of ondervertegenwoordiging van dit kenmerk binnen de betreffende groep



Uit de Tabellen 2.12. en 2.13 valt op te maken dat de scholen waar data voor het hoofdonderzoek en verdiepend onderzoek is verzameld voldoende representatief zijn voor de populatie wat betreft de stratificatiekenmerken regio en uitstroomprofiel.

Tabel 2.13: Deelnemende so-scholen naar achtergrondkenmerken ten opzichte van landelijke populatie (in percentages)

Kolom		Deelname hoofdstudie	Deelname verdiepende studie	Totaal (populatie)
Regio op basis van provincie	Noord	9.4	11.5	6.7
	Oost	25.0	26.9	21.1
	Midden	43.8	42.3	46.7
	Zuid	21.9	19.2	25.6
Uitstroomprofiel	Percentage gt_vwo	27.3	26.8	26.7
Stedelijkheid	Zeer sterk stedelijk	12.5	15.4	22.2
	Sterk stedelijk	37.5	26.9	31.1
	Matig stedelijk	25.0	26.9	22.2
	Weinig stedelijk	12.5	15.4	11.1
	Niet stedelijk	12.5	15.4	13.3
Denominatie	Openbaar	12.5	11.5	15.6
	Rooms-katholiek	9.4	7.7	17.8
	Protestants-christelijk	6.3	3.8	7.8
	Samenwerking PC-RK	3.1	3.8	4.4
	Interconfessioneel	9.4	11.5	4.4
	Algemeen bijzonder	56.3	61.5	44.4
Vestgrootte	1-50	6.3	3.8	8.9
	51-100	28.1	30.8	34.4
	101-200	56.3	57.7	43.3
	201-300	6.3	7.7	4.4
	301-400	0	0	1.1
Leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond	percentage op school	10.8	10.4	12.4
<b>Totaal</b>	<b>Aantal</b>	<b>32</b>	<b>26</b>	<b>90</b>

Verder maken we onderscheid in stedelijkheidsgraad, denominatie, schoolgrootte en aandeel leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond<sup>10</sup> op school (CUMI). Ook voor deze aspecten is nagegaan in hoeverre er binnen de twee groepen scholen significante over- of ondervertegenwoordigingen zijn. Er bleek sprake van één afwijking in het sbo: de scholen uit de hoofdstudie verschilden ten opzichte van de rest van de populatie scholen op schoolgrootte ( $U =$

<sup>10</sup> Een leerling heeft een niet-Nederlandse culturele achtergrond als: de ouders aangeven dat de leerling tot de Molukse bevolkingsgroep behoort, of ten minste een van de ouders is geboren in Griekenland, Italië, voormalig Joegoslavië, Kaapverdië, Marokko, Portugal, Spanje, Tunesië of Turkije, of ten minste een van de ouders geboren is in een ander niet-Engelstalig land buiten Europa, met uitzondering van Indonesië, of ten minste een van de ouders als vreemdeling in Nederland verblijft op grond van een verblijfsvergunning (als bedoeld in artikel 8, onder c of d van de Vreemdelingenwet 2000)

4749,  $z = -2.19$ ,  $p = .029$ ). In de steekproef was relatief gezien iets meer sprake van scholen met een leerlingpopulatie van 51 tot 100 leerlingen. Schoolgrootte lijkt niet tot nauwelijks gerelateerd te zijn aan burgerschapsuitkomsten van leerlingen. In de literatuur zijn geen voorbeelden te vinden in het primair onderwijs, en in de huidige studie is de grootste effectgrootte in een multilevel model .006 (Cohen's  $f^2$ ), dat op een verwaarloosbaar effect duidt. Er is verder geen sprake van een betekenisvolle afwijking op de overige schoolkenmerken.

## Hoofdstuk 3 Materiaal en procedure hoofdonderzoek

In dit hoofdstuk gaan we in op het instrumentarium van het hoofdonderzoek. We beschrijven achtereenvolgens het instrument voor het meten van burgerschapscompetenties en de beproeving hiervan in de pilot. Aan de hand van de conclusies uit de pilot beschrijven we de aanpassingen die in het meetinstrument zijn gedaan voor gebruik in de hoofdstudie. Vervolgens beschrijven we de organisatie van de afnames van het hoofdonderzoek op school.

### 3.1 Totstandkoming instrumentarium burgerschapscompetenties

Een belangrijk uitgangspunt voor het meetinstrument in het speciaal (basis)onderwijs (s(b)o) is het meetinstrument dat in het schooljaar 2019/20 is gebruikt in de burgerschapspeiling in het reguliere basisonderwijs (bo). Dat betekent dat in de conceptualisering en operationalisering van het begrip 'burgerschap' en de meting daarvan zoveel mogelijk is aangesloten bij de aanpak in het bo. Concreet betekent dit dat, daar waar mogelijk, de meting van burgerschapscompetenties van leerlingen in het s(b)o gebaseerd is op de instrumenten die ook voor de leerlingen in het bo zijn gebruikt. Op deze manier is niet alleen de vergelijking tussen deze twee sectoren mogelijk, maar ook is dan de theoretische invulling van het begrip burgerschap uniform, en bovendien kunnen de analyses en daaraan te verbinden conclusies voor de verschillende sectoren in samenhang worden gebruikt. Hierbij geldt wel dat het verschil in afnamedesign tussen het bo en het s(b)o maakt dat het domein burgerschap in het bo met meer vragen kon worden gemeten dan in het s(b)o (zie ook paragraaf 3.2.5).

Het instrument voor het meten van burgerschapscompetenties van leerlingen bestaat uit twee type vragen: meerkeuzevragen voor het meten van kennis en de toepassing van vaardigheid; en Likert-vragen voor het meten van attitude en de inschatting van de eigen vaardigheid. In het meetinstrument is, daar waar mogelijk, gebruikgemaakt van reeds bestaande instrumenten, te weten:

1. De International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) (Munniksma et al., 2017; Schulz et al., 2017) – een meetinstrument dat is ontwikkeld voor leerlingen van de tweede klas in het voortgezet onderwijs (vo).
2. De Citizenship Competences Questionnaire (CCQ) (Ten Dam et al., 2011) – een meetinstrument dat is ontwikkeld voor leerlingen van groep 7 en 8 van het bo, en leerlingen van leerjaar 1, 2 en 3 van het vo.
3. Een meetinstrument voor burgerschapskennis dat is gebaseerd op de CCQ en is ontwikkeld voor de onderbouw van het vo in het kader van de studie *Understanding the Effects of Schools on Citizenship* (ESC) (Coopmans et al., 2020).
4. De instrumentaria die zijn gebruikt voor het peilingsonderzoek in het bo (cf. technisch rapport *Peil.Burgerschap einde basisonderwijs 2019-2020*; Slijkhuis et al., 2021) en in eerdere onderzoeken, toen het peilingsonderzoek nog bekend stond als de *Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON)* (Wagenaar et al., 2011).

De conceptualisatie van burgerschap in het huidige instrument is gebaseerd op het document 'Domeinbeschrijving burgerschap in het basisonderwijs' (Visser, 2018). In navolging daarvan zijn de meerkeuze- en Likert-vragen toegespitst op vier domeinen, te weten: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen. De domeinbeschrijving combineert wettelijke eisen, kerndoelen, en kennis uit wetenschappelijk

onderzoek, met name waar het om al beschikbare conceptualiseringen en operationaliseringen van burgerschap gaat. Aangezien de maatschappelijke opgave rond burgerschap voor het bo en s(b)o niet fundamenteel verschilt, en aangezien voor beide sectoren dezelfde wettelijke opdracht geldt, is de genoemde domeinbeschrijving ook voor het s(b)o een relevant uitgangspunt. Dat geldt ook voor reeds beschikbare meetinstrumenten, zoals het meetinstrument *Burgerschap Meten* (de reeds vermelde CCQ) dat aan de Universiteit van Amsterdam is ontwikkeld. Hoewel *Burgerschap Meten* oorspronkelijk is ontwikkeld voor leerlingen in het bo en vo, wordt het in de praktijk ook voor leerlingen van het s(b)o gebruikt en blijken de domeinen die daarmee worden bestreken ook voor het s(b)o relevant. Tegen deze achtergrond is ervoor gekozen om de genoemde domeinbeschrijving van Visser (2018) ook voor de peiling burgerschap in het s(b)o te gebruiken.

Tot slot de opmerking dat de aannahme voorafgaand aan het peilingsonderzoek was dat op het gebied van burgerschapscompetenties tussen enerzijds het bo en anderzijds het s(b)o wel relevante verschillen zouden kunnen bestaan. Uit de onderwijspraktijk is bekend dat bij de invulling van burgerschap in het s(b)o over het algemeen meer accent wordt gelegd op aspecten zoals sociale omgang, zelfredzaamheid en seksuele weerbaarheid, terwijl in het bo de maatschappelijke aspecten van burgerschap over het algemeen meer aandacht krijgen (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Dit hangt vermoedelijk samen met de ervaren moeite met sociale vaardigheden en het uiten van probleemgedrag door leerlingen in het s(b)o (Gamboa et al., 2021; Gresham & MacMillan, 1997; Ledoux et al., 2012), evenals met zorgen omtrent de kwetsbaarheid en seksuele weerbaarheid van leerlingen met ASS (Sullivan & Caterino, 2008); leerlingen met ADHD (Flory et al., 2010) en van leerlingen met een verstandelijke beperking (Medina-Rico et al., 2018). Vanwege de kwetsbaarheid van leerlingen in het s(b)o is de verwachting dat in deze onderwijstypen relatief veel aandacht uitgaat naar de bevordering van seksuele weerbaarheid. Om die reden is het instrumentarium uitgebreid met het thema seksuele weerbaarheid.

Ook zijn er aanwijzingen voor verschillen in taalvaardigheid tussen leerlingen van beide onderwijssectoren. Of dergelijke overwegingen met betrekking tot burgerschap ook vanuit empirische overwegingen leidend zouden moeten zijn, wordt verschillend beoordeeld. Vanuit de wens om de burgerschapspeiling in het s(b)o breed op te zetten, en om te voorkomen dat, zonder dat daarvoor een dwingende noodzaak bestaat, het domein van burgerschap al bij voorbaat wordt ingeperkt, is ervoor gekozen om het conceptuele kader en de uitwerking daarvan voor het bo zoveel mogelijk ook voor het s(b)o als uitgangspunt te hanteren. Dat voorkomt dat hieraan beperkingen worden opgelegd, terwijl niet duidelijk wordt of daarvoor empirische grond bestaat.

In de praktijk betekent de keuze voor een zoveel mogelijk door empirische bevindingen gestuurde benadering voor de peiling burgerschap in het s(b)o onder meer dat vragen met complexe begrippen (bijv. democratie) niet bij voorbaat zijn uitgesloten van het meetinstrument, terwijl niet ondenkbaar is dat de beheersing van dergelijke begrippen verschilt tussen leerlingen van het bo en leerlingen van het s(b)o. Dat geldt evenzo voor de verschillende taxaties van wat relevante invullingen zijn van burgerschap, of voor wat een passend taalniveau is. Met het instrumentarium van de peiling in het bo als uitgangspunt is een screening op taalvaardigheid, vraaglengte en aansluiting bij de leefwereld uitgevoerd, maar zijn de aanpassingen slechts beperkt tot items die onmiskenbaar ongeschikt zijn voor leerlingen in het s(b)o en daardoor de validiteit en betrouwbaarheid van het meetinstrument ernstig zouden aantasten (zie Bijlage 3.1 en 3.2).

## 3.2 Beproeving instrumentarium in pilot

### 3.2.1 Werving

In het najaar van 2020 is de werving voor de pilot van de peiling in het s(b)o gestart. Als gevolg van de COVID-19-pandemie was reeds bij voorbaat duidelijk dat het niet eenvoudig zou zijn om scholen voor deelname aan de pilot te vinden. Dat bleek ook het geval. Er waren aanzienlijke inspanningen nodig om scholen bereid te vinden; dit kostte eveneens aanzienlijk meer tijd dan in de planning voorzien. Een belangrijke reden hiervoor was de maatschappelijke impact van de pandemie en de beperkingen die daarmee gepaard gingen. Zo was duidelijk dat scholen in het algemeen en dus ook scholen voor s(b)o veel moeite moesten doen om de continuïteit van het onderwijs en de dagelijkse gang van zaken te realiseren. Daarbij ging het niet alleen om uitval van lessen en leerkrachten, maar ook om de handhaving van een positief en rustig schoolklimaat in een situatie van onrust en onzekerheid. Een bijkomende factor is de beperkte omvang van de sector, waardoor het aantal benaderbare scholen relatief klein was. Dat laatste vloeide tevens voort uit het gegeven dat, gelijktijdig aan de uitvoering van de burgerschapspeiling, ook een ander peilingsonderzoek werd uitgevoerd binnen het sbo. Hierbij is besloten om de sector op te delen in twee steekproeven, waardoor het steekproefbestand voor de huidige peiling aanzienlijk kleiner werd.

### 3.2.2 Respons

Voor de pilot werd beoogd om 100 vragenlijsten te beproeven onder leerlingen, met een, bij benadering, evenredige spreiding tussen het so en sbo. Vooraf was niet bekend hoeveel scholen hiervoor benaderd zouden moeten worden, omdat de leerlingaantallen per school sterk varieerden. De werving vond gedeeltelijk plaats via schoolbesturen, dat wil zeggen dat het bestuur scholen benaderde en de beschikbare scholen doorgaf aan de onderzoekers die vanaf dan het contact overnamen. Hierdoor is het totaal aantal benaderde scholen niet met zekerheid vast te stellen. Via directe contacten van de onderzoekers zijn 22 scholen benaderd, waarvan uiteindelijk zes scholen hebben deelgenomen aan de pilot (ca. 25%) (zie Bijlage 3.3): één school voor sbo (50 leerlingen) en vijf scholen voor so (respectievelijk 4, 9, 8, 12 en 11 leerlingen).

### 3.2.3 Procedure

De afname van de pilotvragenlijst vond plaats in oktober en november 2020. De vragenlijstboekjes zijn per post verstuurd en geretourneerd. De keuze voor een *paper-and-pencil*-afname vloeide voort uit de beoogde vergelijkbaarheid met de eveneens papieren afname in het bo.

### 3.2.4 Kenmerken leerlingen steekproef

Het totale aantal leerlingen binnen de doelgroep op de zes pilotscholen betrof 94, waarvan 44 leerlingen afkomstig van het so en 50 leerlingen afkomstig van het sbo. Het beoogde doel van 100 vragenlijsten werd daarmee nagenoeg gerealiseerd.

Deelnemende leerlingen waren tussen de 10 en 12 jaar oud, met een gemiddelde leeftijd van 11,1 jaar. Er deden 58 jongens en 35 meisjes mee<sup>11</sup>. Van alle leerlingen hebben 63 leerlingen aangegeven thuis met ouders/verzorgers Nederlands te spreken, één leerling spreekt thuis een dialect van het

---

<sup>11</sup> Van één leerling was het geslacht onbekend.

Nederlands, drie leerlingen spreken thuis een andere taal en 26 leerlingen spreken thuis zowel Nederlands als een andere taal<sup>12</sup>.

### 3.2.5 Toelichting afname via volledig design

Als afnamedesign zijn zowel een volledig als onvolledig design overwogen. Bij een volledig design wordt dezelfde vragenlijst aan alle leerlingen voorgelegd en vullen alle leerlingen alle items in; bij een onvolledig design vullen leerlingen verschillende versies van de vragenlijst in.<sup>13</sup> Als onvolledig design zijn twee varianten overwogen, namelijk een onvolledig design bestaande uit drie of vier versies. Een uitgebreide toelichting op de afweging is te vinden in Bijlage 3.4 – deze paragraaf beperkt zich tot een beknopte weergave van de afweging.

Het aantal items dat in een vragenlijst kan worden opgenomen is afhankelijk van de afnameduur. De afnameduur wordt in de eerste plaats bepaald door de te verwachten tijdsduur waarin leerlingen de vragenlijst geconcentreerd en gemotiveerd kunnen invullen. In dit onderzoek is uitgegaan van circa 65 items voor de meting van burgerschapscompetenties (verwachte afnameduur voor leerlingen in het s(b)o is circa een uur). Daarnaast is sprake van een beperkt aantal items voor de meting van achtergrondkenmerken. We gaan er hierbij vanuit dat de leerlingen een pauze van 15 tot 30 minuten nodig hebben gedurende de afname. De afname vindt dus in twee delen plaats.

#### *Afweging*

Een onvolledig design heeft als voordeel dat niet iedere leerling alle items hoeft in te vullen. Daardoor kunnen in totaal meer items worden opgenomen. In het geval van dit onderzoek zou dit leiden tot circa 25 extra items (van 65 naar 90 items). Daarmee is sprake van een bredere dekking van het concept burgerschap in de meting. Een volledig design heeft als voordeel dat per item meer observaties kunnen worden verzameld. In het geval van dit onderzoek resulteert dit in een grotere kans om non-respons van scholen en leerlingen te kunnen opvangen. Hoewel de exacte kans op non-respons onbekend is, hebben we als onderzoekers er rekening mee gehouden dat deze aanzienlijk zou zijn vanwege de COVID-19-pandemie.

Hoewel het aantrekkelijk is om een bredere dekking van het concept te waarborgen, is de dekking met het instrument zoals in de pilot beproefd (65 items) toereikend voor een adequate operationalisering van het concept burgerschap. Daarom is de voorkeur gegeven aan een afname via een volledig design, omdat de weging tussen een volledig en onvolledig design in de kern neerkomt op een keuze tussen enerzijds de realisering van meer items en anderzijds een verkleining van de risico's op non-respons. Daarbij prevaleert dat realisering van voldoende waarnemingen prioriteit vraagt boven een ruimere dekking van het concept burgerschap, gegeven de wegens de COVID-19-pandemie te verwachten uitval van scholen en leerlingen en de overweging dat het concept ook binnen de variant met een volledig design afdoende wordt gedekt. Tegelijkertijd zou een onvolledig design met onvoldoende waarnemingen de bruikbaarheid van de metingen ernstig kunnen aantasten.

---

<sup>12</sup> Van één leerling was de thuistaal onbekend.

<sup>13</sup> In de peiling Burgerschap einde basisonderwijs is gewerkt met een onvolledig design.

### 3.2.6 Instrumentarium pilot

Zoals genoemd is het instrumentarium van de burgerschapspeiling in het bo als uitgangspunt genomen voor het instrumentarium zoals gebruikt in de pilot in het s(b)o. Met de keuze voor een volledig design is vervolgens een selectie van items gemaakt die de te meten constructen (democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten, omgaan met verschillen, seksuele weerbaarheid) en competenties (kennis, attitude en vaardigheid) zo goed mogelijk bestrijkt. In Bijlage 3.1 is een overzicht opgenomen van het instrumentarium dat is toegepast in de pilot. Dit instrumentarium bestond uiteindelijk uit 67 items en 4 algemene vragen (geboortemaand, geboortejahr, geslacht en thuistaal).

### 3.2.7 Resultaten pilot

De gegevens van 94 leerlingen zijn geanalyseerd op basis van de moeilijkheidsgraad (voor kennis en de toepassing van vaardigheid), het discriminerend vermogen (rir-waarde), de betrouwbaarheid middels Cronbach's alpha, en de antwoordpatronen (zie Bijlage 3.5).

Als we allereerst kijken naar de moeilijkheidsgraad, dan valt in de dichotome items (kennis en de toepassing van vaardigheid) op dat bij vijf items minder dan de helft van de leerlingen het goede antwoord heeft gekozen. Bij deze items is het antwoordpatroon nader geanalyseerd. Bij een van deze items (K1048) was in het bo eveneens sprake van een proportie (i.e., verhouding leerlingen dat het juiste antwoord koos) lager dan 0.50. In de vergelijking met het bo valt verder op dat de proportie bij alle dichotome items in het bo hoger is dan in het s(b)o: voor alle dichotome items geldt dus dat de leerlingen in het s(b)o minder vaak het juiste antwoord kozen dan leerlingen in het bo.

Als we kijken naar de betrouwbaarheid, dan valt bij de component kennis op dat de alpha laag is ( $\alpha = 0.50$ ). Ook correleren de items K1093 en K1048 negatief met de schaal. Controle op de hercodering van deze items laat geen problemen zien. De negatieve correlatie bij deze twee items betekent dus dat de leerlingen die deze vragen fout beantwoorden, de rest van de vragen in de schaal overwegend goed beantwoorden. Op basis van deze resultaten is besloten de betrouwbaarheidsanalyse voor kennis opnieuw uit te voeren, met de voorlopige weglating van de items K1093 en K1048. Dat geeft een aanzienlijke verbetering in de betrouwbaarheid voor deze schaal ( $\alpha = 0.610$ ). De factor 'kennis' verklaart 15% van de variantie, met een eigenwaarde van 1.8 (de eigenwaarde geeft aan hoe belangrijk een factor is). Het Kaiser's criterium stelt dat factoren met eigenwaardes groter dan 1 behouden moeten worden. Vijf van de twaalf items hebben een factorlading lager dan 0.25. Hoewel dit laat zien dat deze items relatief minder samenhang hebben met het te meten construct kennis dan de overige items, zijn de ladingen niet dusdanig laag dat het grond geeft om de items weg te laten. Voor attitude vonden we een ruimschoots toereikende betrouwbaarheid ( $\alpha = 0.83$ ), en hetzelfde geldt voor de inschatting van vaardigheid ( $\alpha = 0.79$ ). De factor 'attitude' verklaart 23% variantie en heeft een eigenwaarde van 4.2; de factor 'inschatting van vaardigheid' verklaart 26% variantie en heeft een eigenwaarde van 3.1. Voor de toepassing van vaardigheid vonden we een aanzienlijk lagere, en nagenoeg acceptabele alpha ( $\alpha = 0.59$ ). De factor 'toepassing van vaardigheid' verklaart 16% variantie en heeft een eigenwaarde van 1.6. Een inspectie van de betrouwbaarheidswaarden 'als een item wordt weggelaten uit de schaal' en de rir-waarden gaven geen eenduidige aanleiding voor verbetering van de schaal.

Gebaseerd op zorgen over de seksuele weerbaarheid van leerlingen in het s(b)o (cf. Flory et al., 2010; Medina-Rico et al., 2018; Sullivan & Caterino, 2008; Van Berlo & Van der Put, 2003) is nagegaan of een meer uitgebreide meting van het thema seksuele weerbaarheid en seksuele diversiteit mogelijk is. Waar seksuele diversiteit kan worden geschaard als onderdeel van de gebruikte conceptualisatie van burgerschapscompetenties (namelijk als onderdeel van de sociale taak 'omgaan met verschillen'), geldt dat niet voor seksuele weerbaarheid – seksuele weerbaarheid dient daarom te worden gezien als losstaand daarvan (d.w.z.: geen onderdeel van het conceptuele raamwerk met competenties en sociale taken). De betrouwbaarheid van seksuele diversiteit, bestaande uit drie attitude-items en twee items over de inschatting van vaardigheid, is voldoende ( $\alpha = 0.74$ ). De factor 'seksuele diversiteit' verklaarde 38% variantie en had een eigenwaarde van 1.9. Hetzelfde gold voor seksuele weerbaarheid (bestaande uit vier attitude-items en drie items over de inschatting van vaardigheid): de alpha is voldoende ( $\alpha = 0.75$ ), de verklaarde variantie is 31.2% en de eigenwaarde is 2.2. Aangezien seksuele weerbaarheid niet binnen de domeinbeschrijving van burgerschap valt, zullen we de resultaten op dit gebied (vanaf Hoofdstuk 7) waar mogelijk gescheiden presenteren. In sommige analyses (MLA, vanaf paragraaf 7.2) is seksuele weerbaarheid ten behoeve van de leesbaarheid opgenomen bij de burgerschapsuitkomsten, maar dient in ogenschouw genomen te worden dat het strikt genomen geen burgerschapscompetentie is.

Als aanvullende stap voerden we tevens een *principal components analysis (pca)* uit om een exploratieve indruk te krijgen van de factoren waarmee de gegevens zouden kunnen worden weergegeven. Deze analyse geeft onder andere weer hoeveel variantie in de data wordt verklaard door een oplopend aantal componenten. Als we de data bijvoorbeeld verdelen naar vijf componenten (in lijn met kennis, de toepassing van vaardigheid, de inschatting van vaardigheid, attitude en seksuele weerbaarheid), dan kan 41.7% van de variantie in de data worden verklaard. De analyse laat zien dat deze variantie traag oploopt: er zijn relatief veel componenten nodig om grotere hoeveelheden variantie te kunnen verklaren. Dit ligt in lijn met de uiteenlopende sociale taken (i.e., democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen) en de meting van seksuele weerbaarheid die binnen de gehanteerde operationalisering van burgerschap onderscheiden zijn.

Daarnaast is, vooruitlopend op verdere analyses, alvast een exploratieve factoranalyse over alle items uitgevoerd, waarbij de gegevens in een vooraf vastgesteld aantal componenten zijn ondergebracht, om een beeld te krijgen van de onderliggende structuur die daaruit naar voren komt. Hiermee kan een eerste indruk worden verkregen van de mate waarin de schalen voor het bo en het s(b)o uiteindelijk vergelijkbaar zullen zijn, opdat vergelijkende analyses kunnen worden uitgevoerd. De daadwerkelijke schaling voor deze vergelijking wordt op een later moment gebaseerd op IRT/DIF-analyses, en bovendien op data afkomstig uit de hoofdstudie (zie Hoofdstuk 4). Niettemin hebben we per item gekeken bij welke component de hoogste factorlading ligt, om zo tot een groepering te kunnen komen. Dat deden we door vooraf vast te stellen dat we vijf componenten wilden (te weten: kennis, de toepassing van vaardigheid, de inschatting van vaardigheid, attitude en seksuele weerbaarheid). De analyse laat zien dat de kennisitems zich niet samenhangend groeperen, maar zich spreiden over voornamelijk vier componenten. De dichotome vaardigheiditems groeperen grotendeels op één component, met uitzondering van drie items. De polytome vaardigheiditems clusteren in kleine groepjes over hoofdzakelijk drie componenten. De attitude-items clusteren overwegend goed op één component, en de items voor seksuele weerbaarheid clusteren eveneens goed op één component –



met uitzondering van twee items. Aangezien deze analyse hoofdzakelijk exploratief is geweest, zijn aan de resultaten geen conclusies verbonden. Wel geeft het, zoals hierboven genoemd, een eerste indruk en globaal beeld van de groepering van items over de vijf componenten.

Tot slot hebben we gekeken naar de item-restcorrelaties van de selectie van items. We konden hierbij een vergelijking maken tussen de peilingsdata van het bo, en de pilot zoals uitgevoerd in het s(b)o. De item-restcorrelaties zijn berekend voor alle items ten opzichte van de schaal waarbij zij horen (dus ten opzichte van kennis, de toepassing van vaardigheid, de inschatting van vaardigheid, attitude en seksuele weerbaarheid). Met name items K1048, K1093 en K1022 (kennis) vallen hier op door een negatieve item-restcorrelatie. Daarnaast hebben dertien items een item-restcorrelatie lager dan 0,20.

Samengevat laten de voorafgaande analyses zien dat drie kennisitems minder goede psychometrische eigenschappen laten zien, namelijk K1048 en K1093 (verminderde betrouwbaarheid en negatieve item-restcorrelatie) en K1022 (negatieve item-restcorrelatie). Uiteindelijk is besloten om enkel K1048 ('Op wie kunnen alle Nederlanders ouder dan 18 stemmen? A) alleen leden van de Eerste Kamer; B) alleen leden van de Tweede Kamer; C) leden van de Eerste en Tweede Kamer' – subdomein 3\_k03) uit te sluiten van het meetinstrument, omdat de inhoud van dit item door andere items voldoende is gedekt. Item K1093 ('Waar hebben alle kinderen recht op? A) op zakgeld; B) om te kiezen bij wie je woont; C) op onderwijs') is gehandhaafd, met name omdat dit item afkomstig is uit de CCQ en daardoor aanzienlijk vaker (succesvol) is beproefd onder leerlingen van 10-12 jaar in zowel het bo als s(b)o. Om dezelfde reden is item 1022 ('Welke overeenkomst is er tussen het Jodendom, de Islam en het Christendom? A) zij zijn 2000 jaar geleden ontstaan; B) er zijn etenswaren die gelovigen nooit mogen eten; C) zij geloven dat er maar één God is'), ondanks de zeer lage item-restcorrelatie, in het meetinstrument gelaten.

Daarnaast zijn drie polytome vaardigheidsitems geschrapt (V1247, V1248 en V1249) omdat hierbij op voorhand al zorgen waren over de moeilijkheidsgraad. De items zijn respectievelijk: 'Hoe goed kun je uitleggen wat vrijheid van seksuele geaardheid betekent?'; 'Hoe goed kun je uitleggen waarom vrijheid van seksuele geaardheid belangrijk is voor mensen?'; 'Hoe goed kun je in je gedrag rekening houden met de seksuele geaardheid van anderen?'. Gelijktijdig met deze drie vaardigheidsitems zijn twee vervangende polytome vaardigheidsitems (V1347 en V1348) meegenomen, zodat kon worden geanalyseerd of deze twee nieuwe items een goede vervanging boden. Deze items zijn respectievelijk: 'Hoe goed kun je uitleggen waarom het belangrijk is dat iemand homoseksueel mag zijn?' en 'Hoe goed kun je begrijpen waarom homoseksuele mensen het niet leuk vinden als ze worden uitgescholden omdat ze homoseksueel zijn?'. Aangezien de twee nieuwe items qua psychometrie vergelijkbaar waren met de drie 'oude' items (zie Bijlage 3.5), is op basis van inhoudelijke gronden besloten om de drie 'oude' items te vervangen met de twee 'nieuwe' items.

Behalve bovengenoemde aanpassingen zijn ook bewust aanpassingen in attitude-items gedaan en onbewust in een vaardigheids-item. We bespreken eerst de aanpassingen in de attitude-items. Item A1314 ('Denk je dat je in de toekomst wel eens het volgende gaat doen? Tegen anderen je mening geven over politieke of sociale onderwerpen') is, mede door een lage item-restcorrelatie (0.18) en een inhoudelijke check, versimpeld ('Denk je dat je in de toekomst wel eens het volgende gaat doen? Tegen anderen je mening geven over de politiek of over hoe mensen in Nederland samenleven'). Daarnaast zijn twee items toegevoegd, namelijk item A1342 ('Denk je dat je in de toekomst wel eens

het volgende gaat doen? Handtekeningen verzamelen voor een handtekeningenactie') die op voorhand, naar aanleiding van een inhoudelijke check, is uitgebreid tot 'Denk je dat je in de toekomst wel eens het volgende gaat doen? Handtekeningen of geld verzamelen voor een goed doel' en een nieuw item A1343 ('Denk je dat je in de toekomst wel eens het volgende gaat doen? Meedoen aan een actie voor het klimaat'). Beide items (A1342 en A1343) behoren tot subdomein 3\_a02 (zie ook Bijlage 3.9) en zijn toegevoegd omdat er ruimte ontstond om dit subdomein te dekken. Voor de drie attitude-items uit deze alinea is een vergelijking met het bo niet (meer) mogelijk.

Daarnaast is een vaardigheids-item, te weten V1231 ('Hoe goed kun je... na een ruzie weer vrienden maken?') per abuis veranderd in 'Hoe goed kun je... bij een ruzie weer vrienden maken?' in de peiling in het s(b)o, waardoor de vergelijkbaarheid van dit item tussen het bo en het s(b)o mogelijk in het geding is. De overige aanpassingen in het instrumentarium (zoals beschreven in eerdere alinea's van deze paragraaf) hebben de vergelijking tussen het bo en s(b)o niet verhinderd. Een overzicht van de aanpassingen aan het instrumentarium zoals gebruikt in de pilot is weergegeven in Bijlage 3.2; een overzicht van de vergelijkbaarheid van het instrumentarium met de burgerschapspeiling in het bo is weergegeven in Bijlage 3.6.

### 3.2.8 Conclusies pilot en uiteindelijk instrumentarium hoofdstudie

Het uitgangspunt voor de instrumentconstructie was het instrumentarium zoals gebruikt in de peiling in het bo. Vanwege de wens van de Inspectie van het Onderwijs om expliciet aandacht te schenken aan de thema's seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid, is het instrument ten opzichte van de peiling in het bo op deze thema's uitgebreid (zie Bijlage 3.6 voor een overzicht). De schalen die voor dit onderzoek zijn gebruikt, beschikken over goede psychometrische eigenschappen (cf. Slijkhuis et al., 2021). Op basis van een inhoudelijke en psychometrische analyse van dit instrumentarium, toegespitst op de bruikbaarheid in het s(b)o, vond een nadere selectie van items plaats.

Beproeving van deze items in het s(b)o leidde over het algemeen tot goede resultaten. Na enkele aanpassingen blijken de ontwikkelde schalen in het s(b)o goed bruikbaar: op basis van de data afkomstig van de pilot konden we vijf bruikbare schalen onderscheiden, te weten voor kennis, de toepassing van vaardigheid, de inschatting van vaardigheid, attitude en seksuele weerbaarheid.<sup>14</sup> Het voor de metingen in het s(b)o ontwikkelde instrumentarium kon dus succesvol worden afgeleid van het instrumentarium voor het bo. Uitgaande van het instrumentarium voor het s(b)o is zo sprake van een overlappende meting en operationalisering van burgerschap in het bo en in het s(b)o, zowel waar het de inhoudelijke als psychometrische kenmerken van de instrumenten betreft – met uitzondering van de nieuwe items voor seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid die specifiek voor het peilingsonderzoek in het s(b)o zijn toegevoegd. Ook laat de pilot zien dat het onder leerlingen van het s(b)o in voldoende mate mogelijk is om de beoogde inhoudelijke domeinen (Visser, 2018) te dekken.

Samengevat tonen de psychometrische analyses dat, na enkele aanpassingen in de aanvankelijk geconstrueerde schalen, op alle punten van bevredigende resultaten sprake is. De analyses leidden tot schalen met acceptabele tot goede betrouwbaarheid die in het onderzoek zullen worden opgenomen. Een overzicht van de vergelijkbaarheid van items tussen het bo en het s(b)o is

---

<sup>14</sup> Het betreft hier niet de definitieve schaling in het peilingsonderzoek, enkel de pilot-resultaten. De items uit het pilotonderzoek zullen in het peilingsonderzoek afgenomen worden, waarna de schaalconstructie opnieuw plaats gaat vinden.

opgenomen in Bijlage 3.6. Een overzicht van de items per domein en subdomein van het instrument dat voor de hoofdstudie is gebruikt, is te vinden in Bijlage 3.7, 3.8 en 3.9.

### 3.3 Samenstelling instrumentarium hoofdonderzoek

Bij de keuze voor opgaven in het instrumentarium is rekening gehouden met de psychometrische gegevens van de opgaven en met een inhoudelijk verdeling van opgaven volgens de domeinbeschrijving. Waar mogelijk, is een evenredige verdeling van opgaven voor de verschillende aspecten binnen een domein gekozen. Het uiteindelijke instrumentarium is weergegeven in Bijlage 3.9, en bestaat uit 65 opgaven. De definitieve opgaven zijn afkomstig uit diverse bronnen die in paragraaf 3.1. zijn vermeld. In Tabel 3.1 is een overzicht van de herkomst van de opgaven weergegeven.

Tabel 3.1: Overzicht herkomst dichotome en polytome items uiteindelijk meetinstrument

	Meerkeuze (dichotoom)	Likert (polytoom)
PPON	2	-
Peiling BS bo regulier	1	9
CCQ	5	12
ESC	14	-
ICCS	2	6
Nieuw ontwikkelde opgaven	-	14
<b>Totaal</b>	<b>24</b>	<b>41</b>

Het toetsboekje is in twee versies gedrukt, een A en B-versie. De volgorde van de A-versie is overeenkomstig aan onderstaand overzicht (Tabel 3.2) met de verdeling van meerkeuze- en Likert-items per component. In de B-versie zijn de opgaven die Attitude meten geplaatst vóór de opgaven die Vaardigheid-inschatting meten. Het is namelijk mogelijk dat met name aan het einde van het toetsboekje bij de leerlingen vermoeidheid toeslaat en dat er daardoor sprake is van verminderde concentratie. Hierdoor is het mogelijk dat leerlingen systematisch de laatste opgaven in de vragenlijst niet beantwoorden. Daarom is ervoor gekozen om in de toetsversies twee volgordes van uitspraken met Likert-schalen te hanteren, waarbij telkens afgesloten wordt met de nieuwe opgaven omtrent seksuele weerbaarheid, gezien dit opgaven zijn die gevoelig kunnen liggen en daardoor de beantwoording van de overige items zou kunnen beïnvloeden.

Tabel 3.2: Verdeling per component dichotome en polytome items uiteindelijk meetinstrument

Type itemvorm	Meerkeuze	Likert	Totaal
Kennis	<b>14</b>	-	<b>14</b>
Vaardigheid - toepassing	<b>10</b>	-	<b>10</b>
Vaardigheid - inschatting	-	<b>12</b>	<b>12</b>
Attitude	-	<b>22</b>	<b>22</b>
Seksuele weerbaarheid	-	<b>7</b>	<b>7</b>
<b>Totaal</b>	<b>24</b>	<b>41</b>	<b>65</b>

Tot slot hebben we in de lay-out van het vragenlijstboekje geprobeerd om rekening te houden met het concentratievermogen van leerlingen. Zo hebben we het aantal items per pagina beperkt en hebben we afzonderlijke items afwisselend zonder achtergrond en met lichtgrijze achtergrond weergegeven om de vragen per pagina te structureren.

### 3.4 Organisatie van de afnames op school

De uitvoering van de afnames op scholen is grotendeels door leerkrachten zelf gedaan. Op één school heeft een onderzoekstestleider de afnames begeleid. De testleider en de leerkrachten werden op afstand begeleid door twee onderzoekers vanuit het Kohnstamm Instituut en GION Onderwijs/Onderzoek. In de peiling burgerschap in het bo had de testleider een centrale rol in de peiling als het aanspreekpunt voor schoolleiders en leerkrachten en als verantwoordelijke de afname van de toetsboekjes. Vanwege COVID-19-maatregelen op scholen was het in de huidige peiling niet mogelijk om in de basis testleiders naar scholen te sturen. De meeste scholen lieten geen externe personen op school toe. Scholen zijn in de gelegenheid gesteld aan te geven of zij de afname zelf zouden uitvoeren of toch gebruik zouden willen maken van de inzet van een testleider.

#### 3.4.1 Instructies voor de afname

In de voorbereiding op de afname is voor de leerkrachten een handleiding ontwikkeld.<sup>15</sup> In deze handleiding werd allereerst achtergrondinformatie over het peilingsonderzoek gegeven (doel en opzet van het onderzoek) net als een toelichting op de onderzoeksmaterialen (de onderdelen in de toetsboekjes) en informatie over de deelname van scholen aan de huidige peiling. De rest van de handleiding bestond uit protocollen en beschrijvingen van de taken van de begeleider voorafgaand, tijdens en na de afname. Ten behoeve van de voorbereiding ging het om richtlijnen voor: het (eventueel) ophalen van de benodigde informatie van de deelnemende leerlingen (achtergrondgegevens); richtlijnen voor het zekerstellen van de logistieke voorwaarden voor de afname (klaslokaal, tijd, aanwezigheid leerkracht etc.). Per onderdeel (toetsboekje en vragenlijst in het toetsboekje) zijn vervolgens de protocollen en instructies voor de afname beschreven: welke materialen nodig zijn, welke procedure te volgen (instructies als PowerPoint op het scherm), welke instructies aan de leerlingen nodig waren en hoe de begeleiders van de afname om zouden kunnen gaan met (veelvoorkomende) vragen. Als laatste was er in de handleiding aandacht voor de wijze van notatie van ziekte/afwezigheid, exclusiecriteria, ingeschat IQ van de leerling en de ouderlijke toestemming op zogenoemde mutatieformulieren (en eventueel gecheckt wanneer deze zaken voorafgaand bekend waren). De handleiding besloot met een oproep om alles goed te checken op aanwezigheid en in één doos retour te sturen.

Om de betrouwbaarheid van de metingen te vergroten is steeds benadrukt om het materiaal volgens de opgestelde protocollen af te nemen en de (invul)instructies voor leerlingen goed te kennen. Omdat de materialen via de post zijn verzonden naar de scholen en in enkele gevallen nog niet alle benodigde informatie van de scholen bekend was, was er tevens speciale aandacht voor de logistieke voorbereiding (het nagaan of de materialen verzonden vanuit Cito waren aangekomen) en het – waar nog nodig - verzamelen van achtergrondgegevens van de deelnemende leerlingen.

---

<sup>15</sup> Ook de testleider maakte gebruik van deze handleiding. De testleider had een ruime ervaring met het afnemen van toetsen en was ook betrokken bij de Peiling Burgerschap in het reguliere basisonderwijs. De handleiding is eventueel via de onderzoekers beschikbaar.

### 3.4.2 Voorbereiding van de afnames

Voorafgaand aan de daadwerkelijke afnames zijn enkele leerlinggegevens door de onderzoekers bij de contactpersonen op de scholen opgevraagd. Daarnaast hebben de onderzoekers afgestemd rond welke datum de school de afname wil realiseren en zijn eventuele vragen van de school beantwoord. Deze afspraken zijn in april 2021 gemaakt.

#### *Toelichting op de ouderlijke toestemming*

De ouders van leerlingen is gevraagd naar toestemming voor deelname aan het peilingsonderzoek via 'informed consent'. Hiertoe is direct na aanmelding een brief door de onderzoekers aan de scholen ter beschikking gesteld, met het verzoek deze met de ouders te delen. In de brief is beknopte informatie gegeven over het onderzoek, over de manier waarop met gegevens wordt omgegaan (conform AVG) en hoe ouders bezwaar kunnen maken. Bezwaar dienden ouders kenbaar te maken bij de schoolleider en/of leerkracht. Uit paragraaf 2.4 blijkt dat het gaat om een gering aantal: de ouders van 34 leerlingen hebben voorafgaand aan de afname geen toestemming voor deelname verleend. De leerkrachten zijn tijdens de afname zelf in gelegenheid gesteld om iets passends te verzinnen voor de leerlingen die geen toestemming hadden. Na de afname is nogmaals nagegaan welke leerlingen geen ouderlijke toestemming hadden. Hieruit bleek dat alle 34 leerlingen zonder toestemming ook daadwerkelijk niet hebben deelgenomen aan de afname.

#### *Voorbereiding materialen leerlingen*

Scholen hebben voorafgaand aan het onderzoek informatie aangeleverd. Het ging daarbij om klassenlijsten met daarin de klasnaam, de voornamen of -nummers van de leerlingen, het (voorlopig) schooladvies en eventuele uitsluitingsgrond (TOS of slechts kort verblijf in Nederland). In de laatste kolom was ruimte om per leerling bijzonderheden te noteren. Met de verkregen gegevens zijn leerlingnamen gekoppeld aan leerlingnummers/barcodes ten behoeve van de toetsboekjes (elk toetsboekje bevatte de opgaven en de algemene vragenlijst). De leerlingnummers (in de vorm van barcodes) bestonden uit tien cijfers: het eerste nummer geeft aan of het een so of sbo-vestiging is, de volgende vier corresponderen met het schoolvolgnummer, het vijfde en zesde met een klascode en de laatste drie met het volgnummer in de leerlingenlijst. Ook waren per klas twee reserveboekjes toegevoegd.

Met de leerlingnummers/barcodes was het tevens mogelijk voor de school, wanneer zij dat wenste, op een meer geanonimiseerde manier deel te nemen aan de peiling. Aan de barcodes werd dan een voor de leerkracht herkenbare code of afkorting gekoppeld (bijvoorbeeld het interne schoolnummer, of de initialen van de leerling), zodat het boekje bij de juiste leerling terecht kwam (de leerling met de achtergrondkenmerken zoals hierboven genoemd). De (voor)namen van leerlingen zijn alleen op de toetsboekjes geprint om het uitdelen gemakkelijker te maken, zodat het beoogde boekje bij de juiste leerling (voorlopig advies en overige bijzonderheden) terecht kwam. De voorbladen zijn uiteindelijk van de toetsboekjes verwijderd: dat konden leerlingen na het ontvangen van het juiste toetsboekje zelf al doen, en is in alle (overgebleven) gevallen tijdens het verwerken van de data gedaan. In de analysebestanden zijn geen namen of andere naar unieke personen of scholen herleidbare informatie opgenomen.

### *Vorbereiding afname door de leerkracht*

De planning en de organisatie van de afnames op de scholen werden door de leerkrachten zelf gedaan. De onderzoekers stonden in nauw contact met de leerkrachten over de afnames en er werd uitgebreid gecommuniceerd over bijvoorbeeld de algemene afnamecondities (zoals een klassieke toetsopstelling, lege tafels, individueel werken, het nemen van pauzes etc.), of suggesties omtrent het introduceren van het onderwerp burgerschap voor de start van de afname.

In de handleiding kon de leerkracht de uitgebreide afnameprotocollen nog eens rustig tot zich nemen en de specifieke instructies voor het testgedeelte en het vragenlijstgedeelte vinden. Ook stond in de handleiding een toelichting om de deelnamestatus van elke leerling te noteren (deelname, ziek, geen toestemming etc.). In een e-mail ontvingen leerkrachten verder een PowerPoint presentatie die men naar wens kon inzetten tijdens de afname (met een overzicht van de onderdelen en beknopte informatie over afnameprocedure).

De benodigde materialen werden in dozen via de post aan de scholen gestuurd, met een op de doos geplakte brief aan de contactpersoon. De dozen bevatten:

- Toetsboekjes (incl. leerlingvragenlijst) op naam en nummer
- Vragenlijst voor de leerkracht van elke aangemelde groep 8 of schoolverlaters
- Retoursticker
- Per klas een mutatieformulier om de aanwezigheid en eventueel additionele informatie over leerlingen te noteren.

### 3.4.3 Verloop van een gemiddelde afnamedag

De regie op de afnamedag lag bij de leerkracht, die zorgde voor een goed verloop van de afname. Vooraf checkte de onderzoeker nog of de materialendoos was aangekomen en vroeg de leerkracht (eventueel) om specifieke achtergrondinformatie over leerlingen die nog niet was opgevraagd of niet eenduidig was ontvangen (bijvoorbeeld het (voorlopig) schooladvies wat in sommige gevallen bij aanmelding nog niet was vastgesteld). Deze informatie noteerde de leerkracht op het in de doos aanwezige mutatieformulier, of stuurde het aan de onderzoeker na. Het mutatieformulier bevatte per leerling de volgende kolommen:

- ontbreken ouderlijke toestemming (ja/nee, alleen ingevuld indien nog niet bekend op het moment van toesturen van de materialendoos)
- schooladvies vo/uitstroomprofiel (indien nog niet aangeleverd)
- eventuele afwezigheid + reden
- Ingeschat IQ van de leerling (hoger of lager dan 75)
- Bijzonderheden, zoals deelname van leerlingen uit groep 7<sup>16</sup>

De leerkracht had de beschikking over onderstaande Powerpoint dia's om tijdens de afnames te laten zien aan de leerlingen.

---

<sup>16</sup> Dit om te voorkomen dat er niet traceerbare leerlingen uit groep 7 zouden deelnemen. Hoewel duidelijk aan de scholen was gecommuniceerd dat deelname enkel voor leerlingen van groep 8 was, waren er toch enkele scholen die graag hun groep 7 leerlingen in de combinatieklas wilden laten deelnemen (zie paragraaf 2.4). Op voorhand waren de scholen gevraagd te communiceren welke leerlingen het betrof, maar dit is later nogmaals gecontroleerd.



#### Inleiding

##### **Toets (maximaal 60 minuten):**

- Kennisvragen en
- Vragen naar mening (wat vind jij) en vaardigheden (wat kan je al)

#### PAUZE

##### **Vragenlijst (15-20 minuten):**

- Aan welke activiteiten doe je mee / heb je meegedaan
- Informatie over jezelf



#### De Test

Er zijn 3 soorten vragen:

- Kennisvragen - kleur het juiste antwoord in
- Mening vragen - kleur het vakje in dat voor jou van toepassing is
- Vaardigheden - kleur het vakje in dat voor jou van toepassing is

Gebruik een normaal grijs potlood  
Kleur maar één vakje in per vraag

Je hebt maximaal 60 minuten



De Vragenlijst

Belangrijk: er zijn geen goede of foute antwoorden

Gebruik een normaal grijs potlood

Bij de meeste vragen moet je één vakje per vraag invullen.

Bij enkele vragen mag je meerdere vakjes invullen, dat staat er bij

Je hebt 15 minuten

Na afloop verzamelde de leerkracht of testleider alle boekjes en de ingevulde leerkrachtvragenlijsten en droeg zorg voor retourzending van alle materialen.



## Hoofdstuk 4 Burgerschapscompetenties meten

### 4.1 Afname

Het toetsboekje is in twee versies gedrukt, een A en B-versie, en bevatte 65 opgaven om burgerschapscompetenties te meten.<sup>17</sup> De volgorde van de A-versie is overeenkomstig aan onderstaand overzicht (Tabel 4.1) waarin ook de verdeling van meerkeuze- en Likert-items per component zichtbaar is. In de B-versie zijn de opgaven die Attitude meten geplaatst vóór de opgaven die Vaardigheid-inschatting meten. Het is namelijk mogelijk dat met name aan het einde van het toetsboekje bij de leerlingen vermoeidheid toeslaat en dat er daardoor sprake is van verminderde concentratie. Hierdoor is het mogelijk dat leerlingen systematisch de laatste opgaven in het toetsboekje niet beantwoorden. Daarom is ervoor gekozen om in de toetsversies de Likert-schalen in twee volgordes aan te bieden, waarbij telkens afgesloten wordt met de nieuwe opgaven omtrent seksuele weerbaarheid, om te voorkomen dat de beantwoording van deze opgaven de beantwoording op de overige vragen zou beïnvloeden.

Daarnaast is in de lay-out van het vragenlijstboekje geprobeerd om rekening te houden met het concentratievermogen van leerlingen. Zo hebben we het aantal items per pagina beperkt en hebben we afzonderlijke items afwisselend zonder achtergrond en met lichtgrijze achtergrond weergegeven om de vragen per pagina te structureren.

Tabel 4.1: Verdeling items per toetsboekje

Onderdeel	Versie A	Aantal items	Versie B	Aantal items
1	Kennis	14	Kennis	14
2	Vaardigheid - toepassing	10	Vaardigheid – toep.	10
3	Vaardigheid - inschatting	12	Attitude	22
4	Attitude	22	Vaardigheid – insch.	12
5	Seksuele weerbaarheid	7	Seksuele weerbaarheid	7

### 4.2 Ontbrekende waarden

In het peilingsonderzoek kunnen gegevens om verschillende redenen ontbreken. Binnen de steekproef kunnen gegevens ontbreken doordat een school uiteindelijk toch niet meedoet aan het peilingsonderzoek. Er bestaan voor leerlingen ook andere, individuele redenen om niet mee te doen, zoals afwezig zijn op de dag van afname, of geen toestemming hebben van de ouders. In Hoofdstuk 2 is toegelicht in hoeverre hier sprake van is. In dat hoofdstuk is ook naar voren gekomen dat de responses van 1545 leerlingen verder geanalyseerd konden worden. Bij deze leerlingen kunnen ook toetsgegevens ontbreken. Dat kan een enkel itemantwoord zijn, of een reeks van antwoorden. In deze paragraaf wordt verder beschreven hoeveel leerlingen dat betrof, hoeveel ontbrekende waarden er waren en hoe daar mee omgegaan is.

#### Hoeveel ontbrekende waarden

De analyses van de aantallen ontbrekende waarden in dit hoofdstuk betreft alleen de opgaven die bedoeld zijn om kennis, vaardigheid, attitude en seksuele weerbaarheid te meten. De opgaven van de vragenlijsten worden verder beschreven in Hoofdstuk 5. De insteek is om voor ieder van deze

<sup>17</sup> De leerlingvragenlijst was ook onderdeel van het toetsboekje en komt in Hoofdstuk 5 aan bod.

burgerschapscomponenten een eigen schaal te vormen, waarbij vaardigheid opgedeeld is vaardigheid gemeten met dichotome opgaven (vaardigheid in het toepassen van kennis) en vaardigheid gemeten met polytome opgaven (eigen inschatting van de vaardigheid). Voor deze opdeling is gekozen vanwege de vergelijkbaarheid met de peiling in het reguliere basisonderwijs (bo). In paragraaf 4.4 wordt verder ingegaan op de clustering van de opgaven. Het totaal aantal opgaven dat hier geëvalueerd wordt is 65, waarvan 24 dichotoom gescoorde opgaven, en 41 polytoom gescoorde opgaven met vier scorecategorieën (0, 1, 2 en 3).

In Tabel 4.2 wordt voor speciaal basisonderwijs (sbo) (992 leerlingen) en speciaal onderwijs (so) (553 leerlingen) apart en totaal (1545 leerlingen) weergegeven hoeveel opgaven de leerlingen gemiddeld gedaan en overgeslagen (ontbreekt) hebben. De overgeslagen opgaven zijn ook gegeven als percentage van de gehele set (maximaal aantal opgaven). Het is te zien dat de polytome opgaven relatief iets vaker overgeslagen zijn dan de dichotome opgaven. Binnen de dichotome schalen Kennis (KD) en Vaardigheid (VD) zijn niet zo veel verschillen, en ook binnen de polytome sets Vaardigheid (VP), Attitude (AP) Seksuele weerbaarheid (SP) zijn de verschillen in overgeslagen opgaven procentueel niet groot. In het sbo worden gemiddeld iets meer opgaven overgeslagen dan in het so, maar de verschillen zijn niet groot (0.35%) en het gemiddelde is min of meer constant over de verschillende schalen.

Tabel 4.2: Percentages ontbrekende opgaven

aantal items		Set opgaven							
Groep	Gemiddeld	Alles	Dichotoom	Polytoom	KD	VD	VP	AP	SP
Maximaal		<b>65</b>	<b>24</b>	<b>41</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>22</b>	<b>7</b>
sbo	Gedaan	63,4	23,5	39,9	13,7	9,8	11,6	21,5	6,8
	Ontbreekt	1,6	0,5	1,1	0,3	0,2	0,4	0,6	0,2
	% ontbr.	2,4%	1,9%	2,7%	1,9%	1,9%	3,2%	2,5%	2,6%
so	Gedaan	63,7	23,6	40,1	13,8	9,8	11,7	21,6	6,8
	Ontbreekt	1,3	0,4	0,9	0,2	0,2	0,4	0,4	0,2
	% ontbr.	2,0%	1,6%	2,3%	1,6%	1,7%	2,9%	2,0%	2,3%
Totaal	Gedaan	63,5	23,6	40,0	13,7	9,8	11,6	21,5	6,8
	Ontbreekt	1,5	0,4	1,0	0,3	0,2	0,4	0,5	0,2
	% ontbr.	2,3%	1,8%	2,5%	1,9%	1,8%	3,1%	2,3%	2,4%

*Noot.* KD = Kennis Dichotoom, VD = Vaardigheid Dichotoom, VP = Vaardigheid Polytoom, AP = Attitude Polytoom, SP = Seksuele weerbaarheid Polytoom

Behalve de gemiddelden is het ook relevant hoe de ontbrekende opgaven verdeeld zijn. In Tabel 4.3 zijn de extremen gegeven (alles ontbreekt; alles gedaan). In Bijlage 4.1 worden ook alle tussenliggende waarden gegeven. Bij de dichotome opgaven heeft rond de 90% van de leerlingen alle opgaven gedaan. Bij VP en AP is dan ongeveer 85% en bij SP 93%. Merk op dat deze laatste schaal ook de minste opgaven betreft (7). Die schaal heeft dan ook het hoogste percentage leerlingen waarbij alles ontbreekt (1.1%).

Als we kijken naar de tussenliggende waarden komt een opgave ontbrekend het meest voor. Minder dan 5% van de leerlingen heeft 2 of meer opgaven ontbrekend per schaal.

Tabel 4.3: Extremen van de verdeling opgaven gemaakt of ontbrekend

	Schaal	Aantal items waarop		Aantallen leerlingen			Percentage leerlingen		
		geen antwoord is gegeven	een antwoord is gegeven	so of sbo sbo	so	Totaal	so of sbo sbo	so	Totaal
Alle opgaven ontbreken	KD	14	0	5	0	5	0,5	0,0	0,3
	VD	10	0	8	2	10	0,8	0,4	0,6
	VP	12	0	10	1	11	1,0	0,2	0,7
	AP	22	0	6	2	8	0,6	0,4	0,5
	SP	7	0	13	4	17	1,3	0,7	1,1
Alle opgaven gedaan	KD	0	14	885	496	1381	89,2	89,7	89,4
	VD	0	10	928	506	1434	93,5	91,5	92,8
	VP	0	12	849	473	1322	85,6	85,5	85,6
	AP	0	22	842	475	1317	84,9	85,9	85,2
	SP	0	7	925	512	1437	93,2	92,6	93,0

*Noot.* KD = Kennis Dichotoom, VD = Vaardigheid Dichotoom, VP = Vaardigheid Polytoom, AP = Attitude Polytoom, SP = Seksuele weerbaarheid Polytoom

Op het niveau van de opgaven zijn er geen opgaven die opvallend veel of weinig ontbrekende waarden hebben. Iedere opgave worden door 96% tot en met 99% van de leerlingen gedaan.

### Hoe is met de ontbrekende waarden omgegaan?

Aangezien de vergelijking met, en de positionering ten opzichte van de resultaten in het bo van belang is, is het ook van belang dat de wijze waarop met ontbrekende waarden is omgegaan hetzelfde is als in deze eerdere peiling. Hoe dit is aangepakt, is beschreven in het Technisch Rapport behorend bij de peiling van Burgerschap in BO<sup>18</sup>.

In het geval van dichotome opgaven zijn bij de eerdere peiling in het bo ontbrekende waarden als 0 gescoord. Het ontbreken van een antwoord is hier gelijk gesteld aan het ontbreken van een correct antwoord, en daarmee niet anders dan het geven van een fout antwoord. Als een kandidaat een aaneengesloten reeks van ontbrekende waarden heeft bij de dichotome opgaven is het aannemelijk dat dit niet aan de opgave ligt. De leerling heeft dan een blad overgeslagen, was vermoeid of iets anders. Dit heeft niet zozeer met de opgave te maken als met de leerling. Daarnaast geeft een reeks van opgaven ook een additionele mate van samenhang tussen opgaven die niet aan de opgaven zelf kan worden toegeschreven. Net zoals bij de peiling BO worden leerlingen niet gebruikt in de kalibratie wanneer zij vijf of meer opgaven op rij overgeslagen hebben. In veel gevallen hebben ze dan ook in totaal zeer weinig opgaven gemaakt. Om een beeld van de burgerschapscompetenties op stelselniveau te schetsen, wordt de data van de leerlingen die 5 of meer opgaven op rij niet gemaakt hebben wel weer gebruikt.

Het is evident dat alle leerlingen die geen enkele opgave gemaakt hebben, niet meegenomen worden (zie voor de aantallen leerlingen die het betreft Tabel 4.3). Deze zullen ook niet voor de vaardigheidsschatting gebruikt worden: ze hebben geen meting voor kennis (KD) of vaardigheid (VD) gehad met dichotome opgaven. Het aantal leerlingen dat minstens een opgave gemaakt heeft, maar ook vijf of meer op een rij overgeslagen had, is beperkt. Bij KD waren dat 4 leerlingen en bij VD waren dat 3 leerlingen. In totaal betreft de kalibratie-set bij KD 1536 leerlingen (99.4%) en bij VD 1532

<sup>18</sup> Hier gebruikt: "Analyses Burgerschap2020.20200710.FINAL.docx"

leerlingen (99.2%). Net zoals in BO is er de uitval van leerlingen op basis van deze kenmerken dus minder dan 1%.

Bij de Likertschaal-opgaven is een simpele imputatie niet mogelijk: een ontbrekende waarde hoeft niet indicatief te zijn voor de laagste score. Bij de analyses van de data in het bo is er daarom voor gekozen om de ontbrekende polytome opgaven te analyseren alsof deze opgaven niet aangeboden zijn. Dit betekent dat er voor de analyses aparte boekjes zijn aangemaakt. Dat is ook hier gebeurd.

Voor iedere schaal met polytome items is het patroon met gemaakte opgaven geïdentificeerd. Daarbij is een apart boekje gemaakt voor de sbo-leerlingen die alle opgaven gemaakt hebben en een so-boekje waar bij dat het geval was. Uit Tabel 4.2 is op te maken dat deze boekjes veruit de meeste leerlingen bevatten.

Hoe meer opgaven een schaal bevat, hoe meer verschillende ontbrekende opgaven een leerling kan hebben. De schaal met de meest opgaven (AP; 22 opgaven) heeft zodoende ook de meeste verschillende toegevoegde boekjes, namelijk 104. Dat betekent dat er dus 104 verschillende patronen met ontbrekende waarden waren. Bij de schaal VP zijn er 63 nieuwe boekjes gemaakt, en bij SP waren dat er 26. De nieuwe boekjes VP en SP worden gemiddeld door 3.5 leerlingen gemaakt en AP door iets meer dan 2 leerlingen<sup>19</sup>. Het aantal nieuwe boekjes is lastig te vergelijken met die in BO aangezien daar al begonnen werd met een grotere variatie in boekjes, terwijl in deze peiling iedere leerling dezelfde set opgaven kreeg. Hier rekening mee houdend is er bij sbo/so wel een groter percentage nieuwe boekjes. Aangezien bij de boekjes toch alleen gewerkt wordt met de opgaven die gedaan zijn, en de uitval van leerlingen vergelijkbaar is, is er geen aanleiding hier heel anders mee om te gaan dan in de bo-peiling.

### 4.3 Toets- en itemanalyse

De Toets- en Itemanalyses (TIA) zijn gedaan per schaal. Het is niet zinvol om deze analyse op een grotere verzameling uit te voeren aangezien niet op dat niveau gerapporteerd wordt: de voorgenomen rapportage eenheden zijn de schalen Kennis Dichotoom (KD), Vaardigheid Dichotoom (VD), Vaardigheid Polytoom (VP), Attitude Polytoom (AP) en Seksuele weerbaarheid Polytoom (SP). Op de schaal SP na zijn dit dezelfde schalen als in de bo-peiling gebruikt zijn.

Voor de TIA-analyses wordt bij de dichotome schalen gerapporteerd over dezelfde set leerlingen als gebruikt is voor de kalibratie. De leerlingen die geen enkele opgave gemaakt hebben zouden in alle gevallen verwijderd moeten worden. Bij de polytome schalen wordt alleen gerapporteerd over de sets leerlingen die alle opgaven gemaakt hebben. De boekjes op basis van patronen ontbrekende waarnemingen worden door zo weinig leerlingen gemaakt<sup>20</sup> dat klassieke analyses bij die schalen niet zinvol zijn.

De TIA-analyses zijn voor sbo en so afzonderlijk gedaan. Een analyse waarbij deze groepen samen worden genomen heeft geen meerwaarde. De toetsresultaten worden gegeven in Tabel 4.4. De resultaten per item staan in Bijlage 4.2.

---

<sup>19</sup> Voor de volledigheid hebben de leerlingen die alle opgaven overgeslagen hebben ook een eigen boekje gekregen zodat deze in de data herkenbaar zijn. Deze boekjes zijn hier niet meegeteld.

<sup>20</sup> Het boekje met de meeste observaties heeft bevat 17 leerlingen. Het betreft een VP-boekje. Bij AP en SP is heeft maximaal 14 leerlingen een nieuw specifiek boekje gedaan.

Tabel 4.4: Klassieke toetsresultaten en samengevatte itemresultaten

					Toetseigenschappen			P-waarden			Rit-waarden		
					Gem sc	SD	alpha	Gem	Min	Max	Gem	Min	Max
KD	N its	14	<b>SBO</b>	985	8,72	2,68	0,62	,62	,37	,78	,41	,31	,55
	Max Sc	14	<b>SO</b>	551	9,72	2,66	0,65	,69	,46	,84	,43	,31	,54
VD	N its	10	<b>SBO</b>	982	6,85	2,12	0,60	,69	,50	,83	,47	,28	,59
	Max Sc	10	<b>SO</b>	550	7,29	2,18	0,67	,73	,59	,86	,51	,37	,59
VP	N its	12	<b>SBO</b>	849	22,53	5,21	0,74	,63	,47	,78	,51	,43	,56
	Max Sc	36	<b>SO</b>	473	22,47	5,77	0,80	,62	,46	,81	,56	,45	,68
AP	N its	22	<b>SBO</b>	842	42,80	9,91	0,86	,65	,48	,83	,50	,37	,60
	Max Sc	66	<b>SO</b>	475	40,68	10,11	0,86	,62	,41	,85	,51	,39	,62
SP	N its	7	<b>SBO</b>	925	16,93	3,57	0,71	,81	,68	,95	,60	,47	,68
	Max Sc	21	<b>SO</b>	512	16,58	3,80	0,77	,79	,64	,95	,65	,57	,69

Noot. Its = aantal opgaven, Max Sc = Maximum mogelijke score, KD = Kennis Dichotoom, VD = Vaardigheid Dichotoom, VP = Vaardigheid Polytoom, AP = Attitude Polytoom, SP = Seksuele weerbaarheid Polytoom

Bij de dichotome items is de maximum mogelijke score (Max Sc) gelijk aan het aantal opgaven (N its). Bij de polytome items is dat het aantal opgaven keer drie. Bij de dichotome opgaven kunnen we zien dat de gemiddelde score (gem sc) in het so hoger ligt dan in het sbo. Bij de polytome items zijn de gemiddelde scores min of meer gelijk (VP) dan wel hoger in het so dan in het sbo (AP en SP). Een vergelijkbaar beeld als bij de gemiddelde scores wordt uiteraard ook gevonden bij de gemiddelde p-waarden. Bij de standaard afwijkingen zien we dat die bij de dichotome items bij sbo en so vrijwel gelijk zijn, maar dat deze bij de polytome opgaven iets groter is in het so dan in het sbo. De betrouwbaarheid van de dichotome schalen is volgens de COTAN richtlijnen voldoende voor een vergelijking op groepsniveau. Dat deze betrouwbaarheid niet zeer hoog is, is voor een groot deel te danken aan de lengte, of beter gezegd de scorering, van de schalen: die zijn niet heel erg groot. Kijken we naar de opgaven dan zien we dat de rit-waarden hoog genoeg zijn. Deze dienen volgens de COTAN normen ,30 of hoger te zijn voor een goede beoordeling. Dat geldt op een na, voor alle waarden<sup>21</sup>. Dit is niet alleen het geval bij de dichotome opgaven, maar ook bij de polytome opgaven. De betrouwbaarheid van de polytome schalen is voor de evaluatie op groepsniveau goed te noemen.

De interpretatie van de verschillen tussen sbo en so op toetsniveau zal verder besproken worden bij de vergelijking van de groepen leerlingen. De verschillen tussen de sbo en so resultaten op itemniveau komen aan bod bij de bespreking van de schaling. Daarbij zullen ook de bo-resultaten betrokken worden.

## 4.4 Clustering opgaven

### Factoranalyses

Dat de afname te zien is als een compleet design heeft ook een voordeel voor het toepassen van een factoranalyse (FA). Het is mogelijk op de hele dataset FA uit te voeren. We doen dit op dezelfde verzameling leerlingen als die in de analyses van de klassieke analyses zaten. Dat houdt in dat we de leerlingen met ontbrekende waarden bij polytome items niet in de analyses mee nemen, en bij de dichotome items de leerlingen met vijf aaneensluitende opgaven waarop de antwoorden ontbreken (vijf ontbrekende antwoorden op een rij). Analyses zijn ten eerste uitgevoerd op de dataset als geheel. Daarna zijn analyses uitgevoerd wanneer de data opgedeeld is in verschillende groepen. Dat betreft

<sup>21</sup> Enige rit < 0,30 is gevonden bij sbo in de schaal DV bij item 1 (1001\_G1V). De rit was bij dat item in die groep 0,28.

ten eerste een opdeling naar versie (A en B). Beide versies bevatten dezelfde opgaven, maar voor deel van de opgaven verschilde de volgorde van de opgaven. Een andere opdeling betreft die naar sbo en so, waarbij de dataset met de sbo-leerlingen afzonderlijk onderzocht is, evenals die met alleen de leerlingen uit het so. Op deze manier zien we of er sprake is van een invariante factorstructuur, hetgeen een indicatie geeft van het al dan niet aanwezig zijn van differential item functioning (DIF). Een andere belangrijke vraag die we met de FA willen beantwoorden is of de zeven nieuwe opgaven die seksuele weerbaarheid beogen te meten naar voren komen als een eigen schaal.

De uitgevoerde FA was een principale componenten extractie, gebruikmakend van de correlatiematrix. De extractie is gebaseerd op eigenwaarden groter dan 1. Bij eerdere peilingen gaven deze analyses na een varimax rotatie inzichtelijke resultaten die inzicht gaven in de schaling. De analyses geven oplossingen met 17 (alle gegevens bij elkaar), 20 (versie A) en 18 factoren (versie B). De correlatie tussen de eerste factorladingen bij de eerste vijf factoren is hoog te noemen bij versie A en B, met een gemiddelde correlatie van 0.87 tussen de factorladingen op de 5 belangrijkste componenten. Er is geen reden aan te nemen dat versie A en B als zeer verschillend beschouwd zouden moeten worden. De impact van de variatie in volgorde van de opgaven is ook in p-waarden beperkt. Zodoende zal het onderscheid in versie A en B verder ook genegeerd worden.

Ook op basis van de inhoud van de schalen is vervolgens gekeken naar de specifieke 5 factor-oplossing, aangezien dit ook de inhoudelijk beoogde schalen betreft. Bij deze analyse is ook de analyse uitgevoerd op de uitsplitsing sbo-so. Daarbij is opnieuw gebruik gemaakt van een principale componenten extractie, gebruikmakend van de correlatiematrix, waarbij een varimax rotatie is toegepast. De resultaten hiervan zijn gegeven in Bijlage 4.3 waarbij de factorladingen groter dan 0,30 zijn weergegeven.

De bestudering van die resultaten laat zien dat de resultaten bij de uitsplitsing naar sbo-so weinig verschillen van de resultaten voor de groep als geheel. Net zoals in het bo laden de dichotome opgaven in grote mate op een factor. Net als bij bo is er nu ook voor gekozen om op basis van inhoudelijke gronden de uitsplitsing in de schalen KD en VD toch te maken. Bijkomende reden daarvoor is om de vergelijkbaarheid met bo te borgen.

Een aantal opgaven, met name bij KD, lijkt niet goed te laden op een factor. Dit zijn met name opgaven die in de toets- en Ite-manalyses ook een relatief lage rit-waarde hebben. Op basis van inhoudelijke redenen blijven deze wel op deze schaal. Volgende richtlijnen van de COTAN zijn de rit-waarden van deze opgaven ook hoog genoeg om daar geen psychometrische bezwaren tegen te hebben. Bij de schaling van de opgaven zal specifiek naar deze items gekeken worden om ook zo na te gaan of deze opgaven op de schaal passen.

Het is ook evident uit de resultaten dat de zeven opgaven van de schaal SP zeer goed een eigen schaal vormen. Daarnaast laden de vijf vragen die gaan over seksuele diversiteit allen ook hoog op eenzelfde factor. Dat is een andere factor dan de zeven opgaven die samen SP vormen. Deze vijf vragen waren op inhoudelijke gronden onderverdeeld bij VP (twee vragen) en AP (drie vragen), en worden als zodanig ook verder gebruikt. Wat betreft de VP schaal zien we in sbo en so dat de meeste beoogde opgaven clusteren binnen eenzelfde factor. Bij AP is er een iets wisselender beeld. In het sbo laden de meeste opgaven binnen die schaal wel op dezelfde factor. In het so lijken er twee factoren te zijn waarop de items laden, waarbij bij een van die factoren ook opgaven van VP laden.

De analyses komen hiermee ook overeen met wat in het bo is gevonden. Ook hier komen de opgaven van de schalen Kennis en Vaardigheid gemeten met dichotome opgaven in principe weer bij elkaar op de schaal. En ook hier laden, net als in bo, de polytome opgaven Attitude en Vaardigheid weer op “elkaars” schalen. In het bo zijn de schalen met dichotome items en de schalen met polytome items vooral op inhoudelijke gronden onderscheiden. Het onderscheid tussen VP en AP lijkt in het sbo en so wat minder groot dan dat dit bij het bo het geval is, maar het is ook hier voldoende te rechtvaardigen om, net als in het bo, afzonderlijke schalen te gebruiken. Om dezelfde inhoudelijke redenen en vanwege de vergelijkbaarheid met de bo-peiling houden we ook nu dus vast aan de vier eerder gebruikte schalen.

Gezien het feit dat in het huidige onderzoek sprake is van een compleet design, zijn er minder opgaven in totaal aan leerlingen voorgelegd dan bij de peiling in het bo (waar een incompleet design werd gebruikt). Daarom bleek het niet realistisch om ook de onderliggende sociale taken (omgaan met verschillen etc.) uit te splitsen. We hebben immers te maken met geringe aantallen items, en de items zijn niet primair op basis van evenredigheid over de vier sociale taken geselecteerd.

Naast de vier eerder gebruikte schalen wordt er op basis van nieuw ontwikkelde opgaven een vijfde schaal toegevoegd. Deze schaal vormt de afzonderlijke schaal “seksuele weerbaarheid”. De FA geeft voldoende indicatie dat dit ook een eigen schaal is. Bij de klassieke analyses hebben we ook gezien dat deze betrouwbaar genoeg is.

Deze keuzes maken we op basis van de inhoud (wat meten we), de vergelijkbaarheid (geen aanpassingen van de inhoud van de andere schalen) en de resultaten van de data-analyse (items vormen een eigen schaal die niet hoog met andere schalen samenhangen).

### Correlaties tussen de klassieke scores

De clustering van de factoren kan ook bekeken worden vanuit de beoogde scoreschalen. In Tabel 4.5 worden de correlaties gegeven tussen de beoogde schalen, zoals ook beschreven in de klassieke analyses. De resultaten zijn gegeven op dezelfde groepen leerlingen als waarop de FA gedaan zijn.

Tabel 4.5: Correlaties (vermenigvuldigde met 100) tussen de beoogde schalen (somscores)

ALLE N=1153						SBO N=734						SO N=419					
	KD	VD	VP	AP	SP		KD	VD	VP	AP	SP		KD	VD	VP	AP	SP
KD		56	27	21	22	KD		56	27	24	27	KD		55	28	23	17
VD	56		28	28	27	VD	56		26	26	25	VD	55		31	35	31
VP	27	28		62	37	VP	27	26		61	37	VP	28	31		65	37
AP	21	28	62		53	AP	24	26	61		53	AP	23	35	65		53
SP	22	27	37	53		SP	27	25	37	53		SP	17	31	37	53	

*Noot.* KD = Kennis Dichotoom, VD = Vaardigheid Dichotoom, VP = Vaardigheid Polytoom, AP = Attitude Polytoom, SP = Seksuele weerbaarheid Polytoom

Bij deze correlaties zien we zoals te verwachten was, dat die tussen de twee dichotome schalen relatief hoog is, en dat ook de correlatie tussen de polytome schalen hoog is. De correlaties tussen KD en VD en tussen VP en AP geven echter ook aan dat de schalen niet geheel hetzelfde meten en een opdeling verantwoord is. De correlatie tussen VP en SP is iets lager, maar nog steeds hoger dan de zes correlaties tussen dichotome schalen en polytome schalen.

De gevonden correlaties bij so en sbo zijn vergelijkbaar: de correlatie tussen de correlaties is 0,95. De belangrijkste verschillen worden gevonden bij de correlaties tussen de dichotome schalen en de polytome schalen, waarbij VD iets hoger samenhangt met VP, AP en SP in het so dan in het sbo. De schalen KD en SP correleren dan weer wat lager in het so dan het sbo. De absolute verschillen zijn echter beperkt en blijven allen onder of gelijk aan de 0.10.

Tot slot moet wel opgemerkt worden dat deze gerapporteerde correlaties alleen in het kader van de schaling zijn berekend. De correlaties tussen de vaardigheden worden later berekend op de definitieve schalen, op basis van de antwoorden van alle leerlingen<sup>22</sup>.

#### 4.5 Constructie van de schalen

Er is voldoende vertrouwen op basis van de voorgaande analyses om verder te gaan met de beoogde schalen, die ook gebruikt zijn in de bo-peiling, aangevuld met een extra schaal voor seksuele weerbaarheid. Dit is het startpunt voor de analyses voor de schaling.

Doordat alle leerlingen alle opgaven maken is voor de analyses van de schalen burgerschap het binnen het onderzoek sbo/so niet strikt noodzakelijk dat er met behulp van item response theorie (IRT; zie onder andere Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991)<sup>23</sup> een latente trek schaal wordt gemaakt.<sup>24</sup> De meerwaarde van de toepassing van IRT zit vooral in de vergelijking van de sbo/so resultaten met die in het bo, aangezien binnen de bo-peiling niet alle leerlingen dezelfde opgaven gemaakt hebben. Daarnaast heeft IRT ook een meerwaarde met betrekking tot het omgaan met missende waarden op polytome opgaven.

##### IRT analyses

We gebruiken IRT om de items en leerlingen op één onderliggende meetschaal te plaatsen. Deze werkwijze heeft een aantal voordelen ten opzichte van klassieke testtheorie, waaronder dat bij IRT (1) de vaardigheidsscore van een persoon onafhankelijk is van de set items die hij of zij heeft gemaakt; (2) itemkenmerken zoals moeilijkheid en onderscheidend vermogen onafhankelijk zijn van de groep personen die de items hebben gemaakt, dus de itemkenmerken van een item blijven hetzelfde ongeacht voor welke steekproef van personen deze berekend zijn; en (3) getoetst kan worden of de geobserveerde scores kunnen worden verklaard door één onderliggend construct.

Het hier gebruikte model om de items en leerlingen op één meetschaal te plaatsen is het *One Parameter Logistic Model* (OPLM; Verhelst & Glas, 1995)<sup>25</sup>. In dit model wordt de kans dat een bepaalde leerling een bepaald item goed beantwoordt, uitgedrukt als functie van de latente vaardigheid van de leerling enerzijds, en de moeilijkheid en het onderscheidende (discriminerende) vermogen van het item anderzijds.

---

<sup>22</sup> Exclusief de leerlingen die geen enkele opgave gemaakt hebben van een schaal of de enkele leerlingen die bij de dichotome opgaven vijf of meer opgaven op een rij hebben overgeslagen.

<sup>23</sup> Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Newbury Park, CA: Sage.

<sup>24</sup> De latente trek is de algemene term voor "dat wat we hier meten".

<sup>25</sup> Verhelst, N. D., & Glas, C. A. W. (1995). The one-parameter logistic model. In G.H. Fischer & I.W. Molenaar (Eds.), *Rasch models. Foundations, recent developments, and applications*. New York: Springer-Verlag.



De item respons functie die bij het model hoort, kan worden weergegeven met behulp van de volgende vergelijking:

$$P(X_i = 1|\theta) = P_i(\theta) = \frac{\exp [a_i(\theta - b_i)]}{1 + \exp [a_i(\theta - b_i)]}$$

waarbij  $P_i(\theta)$  de kans is dat een willekeurig persoon met vaardigheid  $\theta$  item  $i$  correct beantwoordt. De locatie van item  $i$  op de vaardigheidsschaal is aangeduid met  $b_i$ , de steilheid van functie wordt gegeven door  $a_i$ . De locatie van het item is gedefinieerd als de vaardigheid die nodig is om een kans van 50% te hebben om het item correct te beantwoorden. De steilheid rond punt  $b_i$  is het maximale onderscheidend vermogen van het item: hoe goed maakt het item rond dat punt onderscheid tussen personen met verschillende vaardigheidsniveaus. Hoe hoger het onderscheidend vermogen van een item (d.w.z., hoe hoger de waarde van de discriminatieparameter van een item), hoe beter het dus discrimineert tussen personen met een vaardigheid om en nabij  $b_i$ . Er wordt verondersteld dat  $a_i$  altijd een positieve waarde heeft. In dat geval geldt namelijk dat hoe groter de vaardigheid, hoe groter de kans om het item correct te beantwoorden.

Kenmerkend voor het OPLM is dat de discriminatieparameters van de items niet net als de moeilijkheidsparameters geschat worden, maar *a-priori* als constanten worden ingevoerd. Door deze keuze kan de gewogen score van een leerling op de toets direct uit de data berekend worden, zodat het mogelijk wordt om de itemparameters te schatten met *conditional maximum likelihood* (CML).

Voor het schatten van het OPLM hebben we het computerprogramma OPLM (Verhelst, Glas & Verstralen, 1995)<sup>26</sup> gebruikt. Dit programma voert tevens een aantal statistische toetsen uit op grond waarvan we kunnen bepalen of het model een adequate beschrijving geeft van de data. Belangrijk zijn de zogenaamde itemgeoriënteerde *S*-toetsen en de overall *R1c*-toets. De *S*-toetsen zijn gebaseerd op de verschillen tussen de geobserveerde en verwachte proporties antwoorden in homogene scoregroepen. Als de *p*-waarden (overschrijdingskansen) voor de *S*-toetsen uniform verdeeld zijn in het interval [0,1] concluderen we dat het model past (Verhelst, Glas & Verstralen, 1995). Om per item de waarden van deze statistiek te kunnen interpreteren zal ook de grafische representatie van de geobserveerde en verwachte proporties antwoorden bekeken worden met behulp van het programma WOPPLOT.

De *R1c*-toets voor het gehele model heeft dezelfde onderliggende rationale als de *S*-toets. Bij voldoende observaties is de waarde van de *R1c*-toets met name gevoelig voor afwijkingen tussen verschillende toetsboekjes. Wanneer DIF-groepen toegewezen worden aan verschillende toetsboekjes in OPLM dan is de *R1c* vaak een goede indicatie voor *Differential Item Functioning* (DIF). Minstens zo belangrijk is het DIF onderzoek door middel van het evalueren van de grafische output afkomstig van WOPPLOT. Daarin wordt DIF onderzocht door verschillende DIF-groepen te definiëren en geobserveerde proporties antwoorden in homogene scoregroepen binnen deze DIF-groepen te vergelijken met de verwachte proporties.

Het is in alle gevallen mogelijk dat er opgaven zijn die niet geheel passen in het model. De keuze kan zijn om dergelijke opgaven uit de schaal te verwijderen. Dat kan echter inhoudelijke consequenties hebben omdat dit ook de inhoud van de schaal aanpast. Binnen peilingsonderzoek is het verstandig

---

<sup>26</sup> Verhelst, N. D., Glas, C. A. W., & Verstralen, H. H. F. M. (1995). *OPLM: One-Parameter Logistic Model. Computer program and manual*. Arnhem: Cito.

het verwijderen van opgaven zoveel mogelijk te vermijden. Alle resultaten zijn interessant. Echter, het is dan wel noodzakelijk dat de slechter passende opgaven de schaal niet sterk beïnvloeden en schattingen met behulp van het model wel correct zijn. Om die reden wordt er bij misfit ook gewerkt met robuustheidsonderzoek waarbij de schattingen van het model vergeleken worden met de resultaten van de observaties. We hebben in OPLM aparte boekjes gemaakt: alle sbo-leerlingen die de toets gemaakt hebben zitten in één OPLM-toetsboekje en de so-leerlingen in een ander boekje. Merk overigens op dat deze twee toetsboekjes exact dezelfde opgaven bevatten en deze opdeling alleen gedaan is om de genoemde analyses uit te voeren. Analyses waarbij ervanuit gegaan wordt dat deze twee groepen allemaal hetzelfde boekje hebben gemaakt zijn ook uitgevoerd.

De schattingen met de MML-analyses waarbij de sbo en so-leerlingen in afzonderlijke boekjes zijn geplaatst, zijn uitgevoerd met gefixeerde itemparameters. Hiermee zijn de populatiekenmerken bepaald. Vervolgens kan met OPLAT (zonder data) met de schaalparameters en de populatieparameters geschat worden wat de klassieke kenmerken van de toets zou zijn. Als deze overeenkomen met de werkelijk gevonden resultaten bij de klassieke analyses kan met het model gewerkt worden. Bij (sterke) afwijkingen kan eventueel alsnog gekozen worden om opgaven te verwijderen.

### Genomen stappen bij de IRT analyses

In de eerdere bo-peiling zijn een viertal schalen gedefinieerd. Deze zullen als basis dienen voor de verdere stappen. De daarbij verkregen inschattingen van de parameters worden bij opvolgende analyses losgelaten om te zien of dat een betere passing bij de data oplevert.

#### Stap 1: Koppeling van de sbo/so-populatie aan de bo-schalen

De in de sbo/so-peiling gebruikte opgaven komen ook voor in de vier eerdere schalen. Deze schalen zijn gebruikt voor analyses in de bo-peiling en worden beschreven als een verzameling parameters (\*.par), waarbij het analyse- en onderzoeksdesign beschreven wordt door een scr-file (\*.scr):

<u>Schaal</u>	<u>Schatting</u>	<u>Gefixeerde parameters</u>
• Kennis (dichotoom)	PBR20DK3.*	PBR20DKF.*
• Vaardigheid (dichotoom)	PBR20DV2.*	PBR20DVF.*
• Vaardigheid (polytoom):	PBR20PV2.*	PBR20PVF.*
• Attitude (polytoom):	PBR20PA2.*	PBR20PAF.*

Voor de analyses van de schaal seksuele weerbaarheid komt daar een nieuwe schaal bij.

Van de schalen is een versie beschikbaar met vrije geschatte b-parameters en met gefixeerde parameters. Voor het evalueren van de passingsmaten zijn de versies met vrije parameters het meest geschikt. Daarbij blijkt dat binnen het bo de schalen goed passen bij de data, zeker als we in acht nemen dat de aantallen observaties per opgave voldoende groot zijn voor stabiele schattingen (tussen de 479 en 637, met gemiddeld 569 observaties per opgave in het bo). Ook de schalen met polytome opgaven zijn redelijk te noemen, terwijl bij dergelijke schalen de vereiste van een gelijke a-parameter voor iedere itemstap vaak streng is, en voor een slechte passing kan zorgen. Dit is verder ook beschreven in het technisch rapport voor de peiling in bo (zie Slijkhuis et al., 2021).

In de eerste stap wordt door middel van gefixeerde parameters onderzocht of de parameters van deze schaal ook de data van de sbo/so-peiling goed beschrijven. Daartoe wordt de omschrijving van de versie toegevoegd aan de screen-files, en de data van 1545 leerlingen uit de sbo/so-peiling

toegevoegd aan de bestaande dataset voor de bo-peiling<sup>27</sup>. Er zijn vijf nieuwe opgaven: twee voor de schaal VP en drie voor AP, die gaan over seksuele diversiteit. Deze opgaven worden per schaal op de schaal erbij geschat.

Bij de analyses wordt ook direct het onderscheid gemaakt tussen de groepen leerlingen binnen de nieuwe peiling namelijk de sbo-leerlingen en de so-leerlingen. Binnen de polytome schalen komt daar een derde groep bij, namelijk de groep leerlingen die een of meer opgaven overgeslagen heeft. Binnen deze groep wordt geen onderscheid gemaakt tussen de sbo- en so-leerlingen, omdat deze groepen relatief klein zijn. We kunnen zo voor de deze peiling evalueren of de opgaven anders functioneren voor leerlingen die opgaven overslaan. Merk op dat deze derde groep alleen bij de controle van de schaling een rol speelt. Voor de analyses in de Hoofdstuk 6 en 7 wordt weer alleen met opdeling sbo/so gewerkt.

In de eerste, initiële stap waarin wordt gewerkt met de gefixeerde parameters worden de eerste initiële DIF-analyses uitgevoerd voor de verschillende populaties. Mochten de opgaven niet passen is daarmee meteen duidelijk of dit sbo, so of beide betreft. Op deze wijze wordt getoetst of in de so/sbo populatie de geschatte parameters afwijken van de eerder gerapporteerde parameters in het bo (zie Slijkhuis et al., 2021). Door met gefixeerde parameters te werken vallen afwijkingen bij die populaties sneller op. Deze eerste stap is enkel en alleen bedoeld om de nieuwe data te relateren aan de eerder gepubliceerde gegevens uit het bo. Hiermee kan weergegeven worden (aan de hand van mogelijke misfit) welke parameters een relevante aanpassing zouden moeten krijgen<sup>28</sup>. Dit zijn overigens niet de parameters die hier verder gebruikt worden: die worden pas verkregen na stap 3. Om deze reden zullen de resultaten van deze stap ook verder niet beschreven worden in dit rapport. Er zijn verder geen conclusies getrokken op basis van deze analyses, anders dan dat bekend was bij welke opgaven in de volgende stappen met name gelet moest worden op mogelijke gebrekkige passing op de schaal. Wanneer de passing gebrekkig bleef in de vervolgstappen is dit in volgende alinea's beschreven.

## **Stap 2: schattingen met vrije parameters, en verdere DIF analyses**

De schattingen met de vrije parameters worden verkregen door (met OPCAT) nieuwe inschattingen van de a-parameters te maken, waarna ook de b-parameters allen opnieuw geschat worden. Dit levert een vijftal schalen op waar geen enkele in sbo of so gebruikte opgave uit verwijderd is. De belangrijkste punten uit de analyses zijn hieronder per schaal beschreven.

### **Kennis (dichotoom)**

Deze schaal bestaat uit 78 opgaven, waarvan er 14 in sbo/so zijn afgenomen. Van de slechtst passende opgaven worden de a-parameter, de b-parameter, het significantieniveau van de S-statistic en de bijdrage aan de R1c statistic gegeven. Daarnaast wordt een korte omschrijving gegeven van wat de evaluatie van de figuur oplevert. De figuren horend bij deze slechtst passende opgaven zijn gegeven in Figuur 4.1. Daarin zien we met de blauwe lijn de geschatte item response functie (IRF) voor de drie items (van links naar rechts: item 28, 59 en 185). Voor de drie populaties kunnen de drie zwarte lijnen gezien worden als de "geobserveerde IRFs<sup>29</sup>" voor bo (bovenste rij), voor sbo (middelste rij) en so (onderste rij).

---

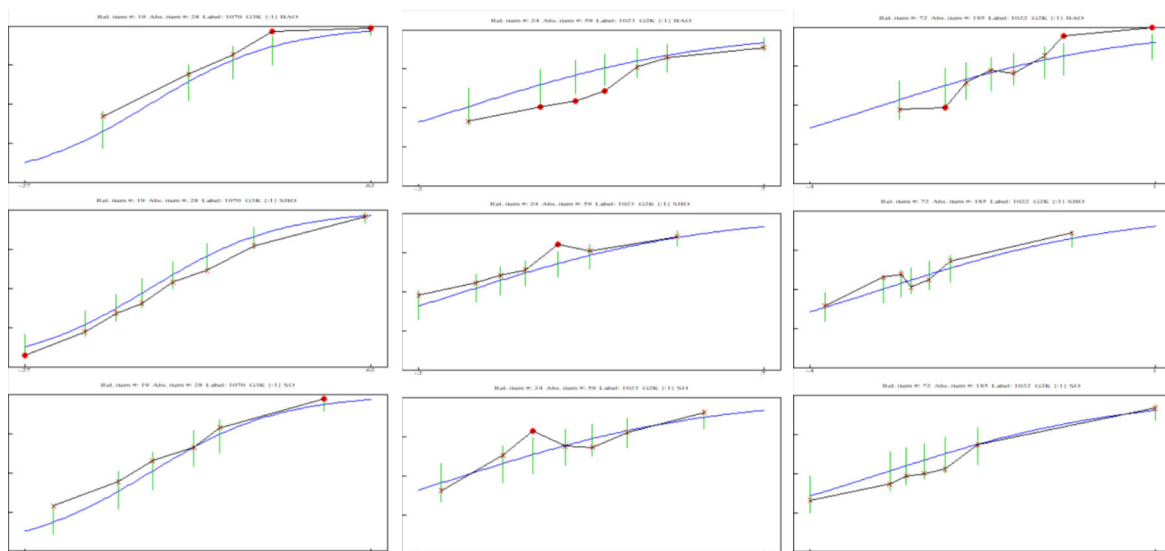
<sup>27</sup> De dataset alleen voor bo heet PBRF2020.dat; de uitbreiding met de sbo/so gegevens erbij heet PBR2020.dat.

<sup>28</sup> Merk op dat als de S(B)O- als eerste gepubliceerd zouden zijn exact dezelfde analysestap genomen zou worden, omdat deze stap vooral gaat over het evalueren van de eerder gepubliceerde parameters.

<sup>29</sup> In principe worden alleen de punten gegeven. De lijn verbindt deze punten. De lijn (geobserveerde IRF) wordt echter niet als zodanig bepaald.

Tabel 4.6: de minst goed passende opgaven in de schaal KD

OPLM	Label	a	b	p(S-stat)	R1c-bijdrage	Figuuromschrijving
28	1070_G3K	6	0,052	0,004	2,42	SO/BO > SBO
59	1023_G2K	3	-0,119	0,000	2,94	SBO / SO > BO
185	1022_G2K	2	-0,120	0,012	1,90	BO steiler



Figuur 4.1: De afbeelding van de drie slechtst passende opgaven in KD bij de groepen bo, sbo en so

Alle drie de opgaven zijn opgaven die ook in het sbo/so zijn afgenomen. Het verwijderen zou de passing van de schaal beter maken, maar zou ten koste gaan van de betekenis van de schaal: de schaal zou meer dan 20% korter zijn voor de meting in sbo/so. Het verwijderen van de opgaven zou de inhoudelijke dekking ook minder goed maken.

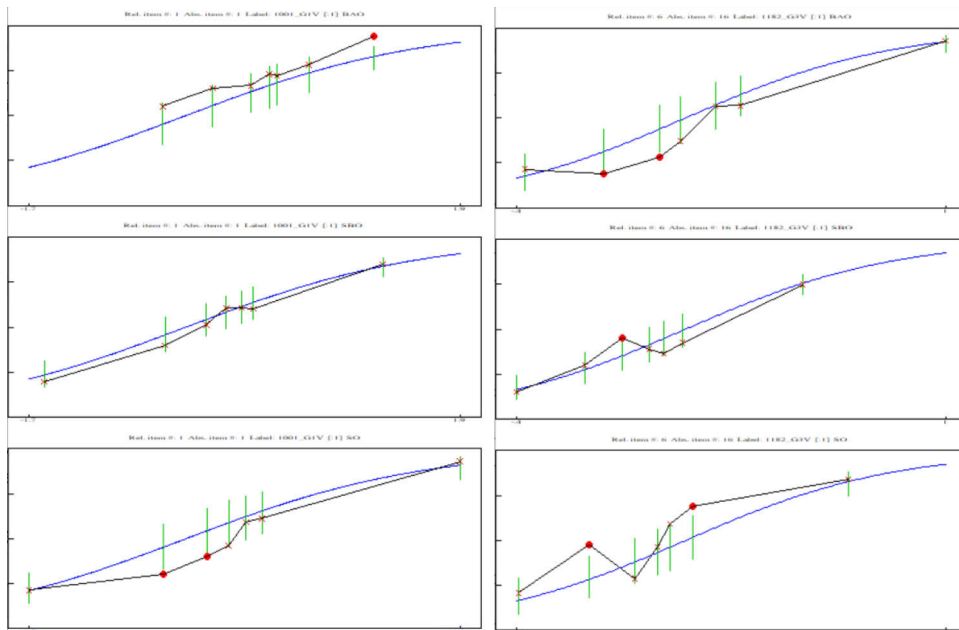
Op basis van deze resultaten zijn deze opgaven ook inhoudelijke geëvalueerd. De opgaven hadden exact dezelfde vorm in alle afnamen en de gevonden verschillen representeren werkelijke verschillen. De passing van de opgaven is ook niet zo slecht dat een verwijdering strikt noodzakelijk is. Om die reden zijn deze opgaven niet verwijderd. In het robuustheidsonderzoek (volgt later in dit hoofdstuk) wordt deze keuze nog geëvalueerd.

### Vaardigheid (dichotoom)

Binnen deze schaal van 44 opgaven, waarvan 10 in sbo/so zijn afgenomen, zijn er ook drie opgaven die als minder goed passend beschouwd kunnen worden. Deze worden gegeven in Tabel 4.7. De figuren van de twee opgaven die ook in sbo/so zijn afgenomen worden hieronder gegeven. Het derde item is alleen in bo afgenomen.

Tabel 4.7: de minst goed passende opgaven in de schaal VD

OPLM	Label	a	B	p(S-stat)	R1c-bijdrage	Figuuromschrijving
1	1001_G1V	1	-0,4	0,007	2,54	BO > SBO > SO
16	1182_G3V	3	0,185	0,000	3,37	SO > SBO > BO
154	1169_G3V	3	-0,115	0,007	1,51	Vorm in bo



Figuur 4.2: De afbeelding van de twee slechtst passende opgaven in VD bij de groepen bo, sbo en so

Het verwijderen van de opgaven zou de schaal voor de metingen in sbo/so 20% korter maken. Inhoudelijk was net als bij KD niets aan te wijzen waardoor deze opgaven een oneerlijk beeld zouden geven. De inhoudelijke dekking zou slechter worden bij het verwijderen, en als de figuren bekeken worden lijkt de passing ook niet heel erg slecht. Ook hier is daarom de keuze gemaakt om deze opgaven niet te verwijderen. Deze keuze wordt in het robuustheidsonderzoek geëvalueerd.

### Vaardigheid (polytoom)

De schaal die met polytome items vaardigheid meet bevat 22 opgaven, waarvan er 12 in sbo/so zijn afgenomen. Aangezien dit polytome items met vier scorecategorieën betreft is het aantal te evalueren item stap response functies (ISRF) drie keer zo groot (66 voor de gehele schaal; 36 voor sbo/so). Binnen deze schaal is er een item dat duidelijk opvalt als (zeer) slecht passend.

Tabel 4.8: de minst goed passende opgave in de schaal PV

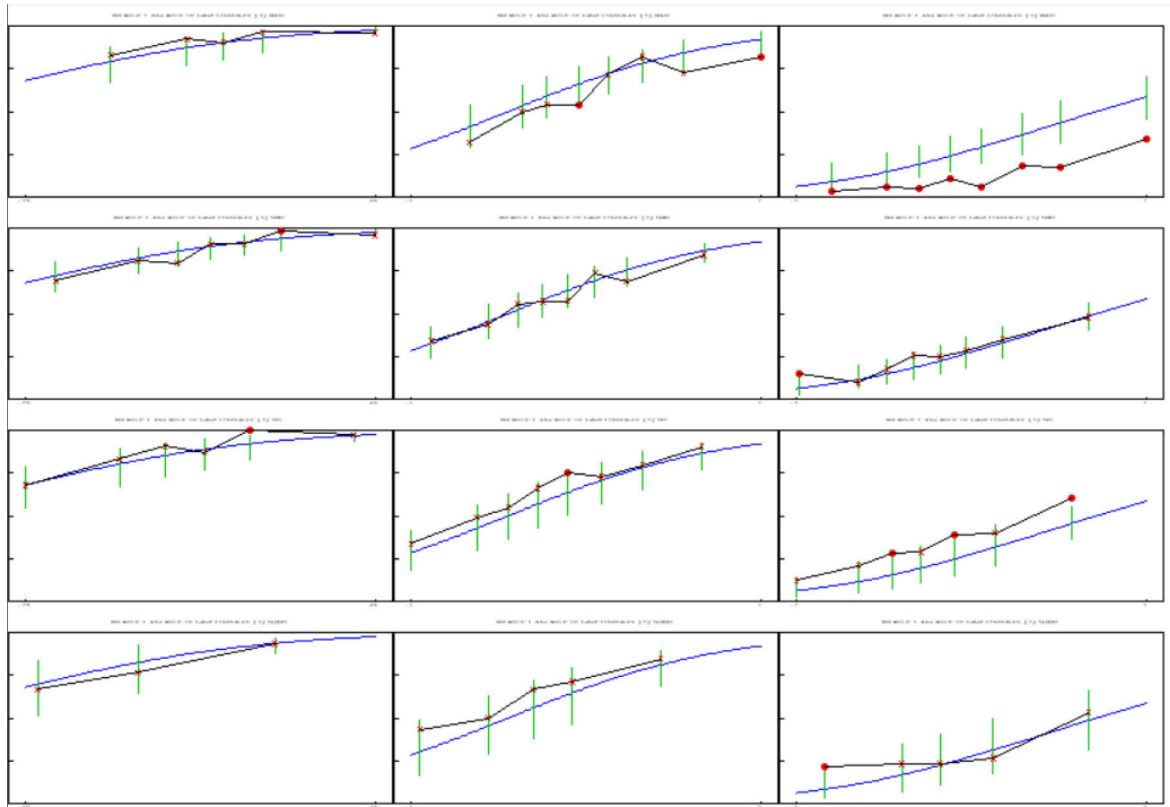
item	Label	a	Stap <sup>30</sup>	b	p(S-stat)	R1c-bijdrage	Figuuromschrijving
105	1231LK1V	2	[:1]	-0,469	0,005	2,51	BO > SO/SBO
			[:2]	-0,324	0,000	0,81	BO > SO/SBO
			[:3]	0,507	0,003	3,20	BO > SO/SBO

In Figuur 4.3 worden de drie itemstappen<sup>31</sup> van links naar rechts afgebeeld. De bovenste rij geeft de passing binnen bo aan; de tweede de passing in sbo; de derde in so; en de vierde in de gecombineerde

<sup>30</sup> Merk op dat er een drietal verschillende definities van itemstappen gehanteerd worden voor modellen met polytome opgaven (zie onder andere Hemker, 1996). De hier gehanteerde definitie is die van de "adjacent categories" die gebruikt wordt binnen de categorie van Partial Credit modellen. Binnen deze definitie van een itemstap wordt gekeken naar twee opeenvolgende scorecategorieën (zeg  $x-1$  en  $x$ ). De positie van de itemstap is het punt op de schaal waarop beide scores even waarschijnlijk zijn (waarbij deze waarschijnlijkheid in vrijwel alle gevallen lager dan 0.50 is). Bij een vaardigheid lager dan deze itemstap-locatie  $b(x)$  is de kans op  $x-1$  groter dan  $x$ , en bij de vaardigheid groter dan  $b(x)$  is de kans op  $x$  groter dan op  $x-1$ .

<sup>31</sup> De eerste stap is de stap van 0 naar 1, de tweede van 1 naar 2 en de derde van 2 naar 3. Deze stappen zijn binnen het OPLM gemodelleerd als de kans  $P(X=x | X=x \vee X=x-1; q)$ .

groep sbo/so-leerlingen die een of meer opgaven overgeslagen hadden. Het is duidelijk dat met name de derde stap zeer slecht past bij bo (alle punten vallen buiten het betrouwbaarheidsinterval). Bij de inhoudelijke analyse van deze vraag bleek dat de wijze van vraagstelling aangepast is in de sbo/so-peiling ten opzichte van de bo-peiling, en dat de geobserveerde verschillen dus niet zozeer representatief waren voor werkelijke verschillen in vaardigheid, maar het gevolg waren van een andere vraagstelling. Bij een nadere evaluatie van het item is op inhoudelijke gronden bepaald dat de vraag zoals die gesteld was in de sbo/so-peiling niet goed past bij de te meten vaardigheid.<sup>32</sup> Dit item is daarom van de schaal verwijderd. De uiteindelijke schaal bestaat zodoende uit 21 opgaven, waarvan 9 gebruikt worden voor de meting van sbo/so.



Figuur 4.3: De afbeelding van de slechtst passende opgave in VP bij bo, sbo, so en s(b)o

### Attitude (polytoom)

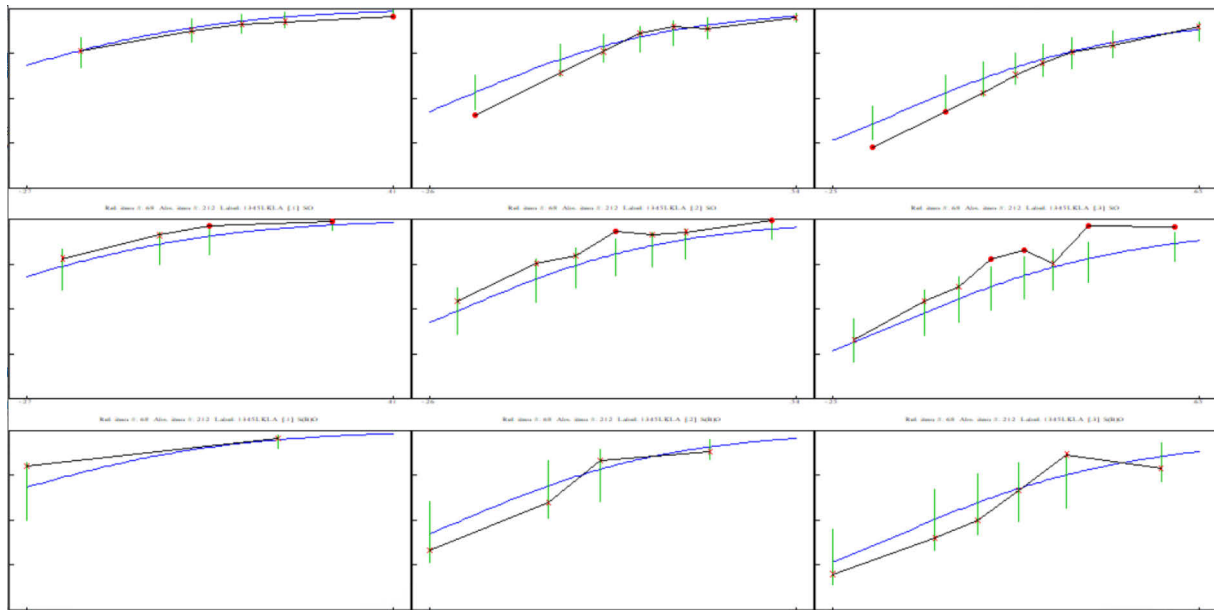
De schaal AP bestaat uit 69 opgaven waarvan 22 gebruikt zijn in sbo/so. Ook dit zijn polytome opgaven met vier scorecategorieën dus het aantal te evalueren stappen is 207 (66 in sbo/so). Een van de slechter passende items is alleen in de sbo/so-peiling afgenomen. Hierbij zien we dat deze opgave relatief hoger gescoord wordt in so dan in sbo.

Tabel 4.9: de minst goed passende opgave in de schaal AP

item	Label	a	Stap	b	p(S-stat)	R1c-bijdrage	Figuuromschrijving
212	1345LKLA	2	[:1]	-0,197	0,000	2,72	SO > SBO
			[:2]	-0,015	0,009	2,11	SO > SBO
			[:3]	-0,490	0,000	5,04	SO > SBO

<sup>32</sup> Bewoording in s(b)o: Hoe goed kun je bij een ruzie weer vrienden maken?  
Bewoording in bo: Hoe goed ben je in weer vrienden maken na een ruzie?

In Figuur 4.4 worden de drie itemstappen<sup>33</sup> van links naar rechts afgebeeld. De bovenste rij geeft de passing binnen sbo aan; de tweede in so; en de derde in de gecombineerde groep sbo/so-leerlingen die een of meer opgaven overgeslagen hadden. De opgave is in beide groepen echter op exact dezelfde wijze afgenomen. Het lijkt er op dat op dit item werkelijk hoger gescoord wordt in so dan in sbo. Kijken we naar de figuren dan lijkt de afwijking beperkt te zijn. Het item is niet verwijderd, ook omdat het inhoudelijke relevant is. Het item is in het robuustheidsonderzoek verder onderzocht.



Figuur 4.4: De afbeelding van de slechtst passende opgaven in AP bij sbo, so en s(b)o

### Seksuele weerbaarheid (polytoom)

De schaal SP bestaat uit 7 opgaven die alleen in de sbo/so-peiling zijn opgenomen. Het aantal te evalueren stappen is 21. Opvallend aan deze schaal is dat er geen variatie in a-parameters<sup>34</sup> nodig is om de items beter te doen passen. Het is overigens niet zo dat de passing perfect is. Er is een opgave met een iets mindere passing.

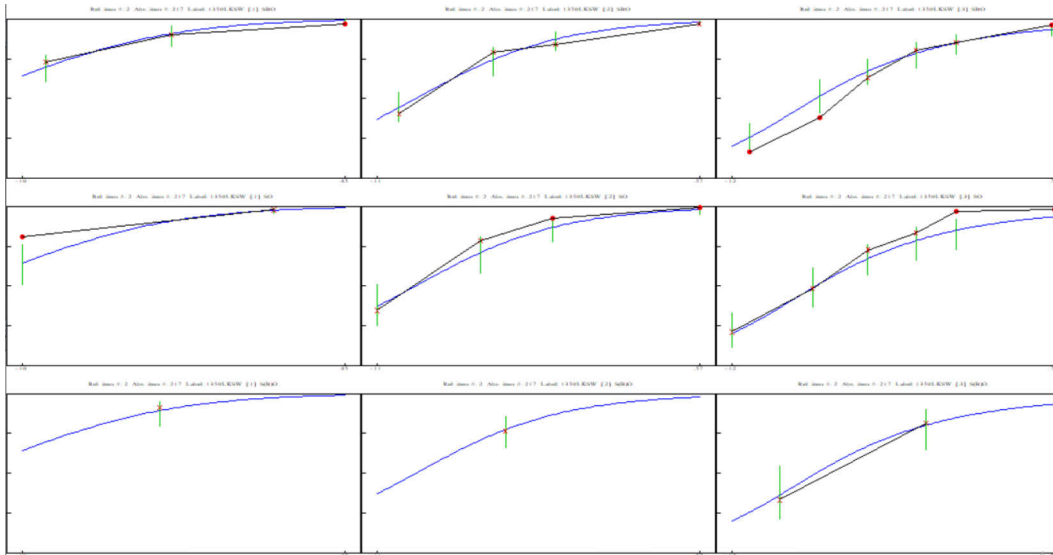
Tabel 4.10: de minst goed passende opgave in de schaal SP

item	Label	a	Stap	b	p(S-stat)	R1c-bijdrage	Figuuromschrijving
217	1350LKSW	3	[:1]	0,016	0	2,825	vlakker
			[:2]	0,038	0,124	3,128	
			[:3]	-0,197	0,006	3,164	steiler; SO > SBO

Uit de evaluatie van de figuren volgde dat de misfit mee viel. Dit item is dan ook niet verwijderd. Ook op basis van inhoudelijke gronden zou dat ook niet logisch geweest zijn.

<sup>33</sup> De eerste stap is de stap van 0 naar 1, de tweede van 1 naar 2 en de derde van 2 naar 3. Deze stappen zijn binnen het OPLM gemodelleerd als de kans  $P(X=x|X=x \vee X=x-1; q)$ .

<sup>34</sup> Alle a-parameters gelijk aan 3 zodat net als bij de overige schalen de gemiddelde a-parameter ook 3 is.



Figuur 4.5 De afbeelding van de slechtst passende opgaven in PS bij sbo, so en s(b)o

### Stap 3: Vaardigheidsschattingen en robuustheidsonderzoek

In de vorige stap zijn een vijftal schalen gekalibreerd. Dat betreft de volgende schalen.

<u>Schaal</u>	<u>Schatting</u>	<u>opmerking</u>
• Kennis (dichotoom)	PB_20DK4.*	geen items verwijderd
• Vaardigheid (dichotoom)	PB_20DV3.*	geen items verwijderd
• Vaardigheid (polytoom):	PB_20PV4.*	item 1231LK1V verwijderd
• Attitude (polytoom):	PB_20PA3.*	geen items verwijderd
• Seksuele weerbaarheid (polytoom):	PB_20PS1.*	geen items verwijderd

Ook was in stap 2 duidelijk dat de passing niet altijd perfect was. Om inhoudelijk gronden zijn er, op één na, geen opgaven verwijderd.

Nu de schalen gevormd zijn met alle itemparameters (zie Bijlage 4.4), zijn de referentiepunten voor de interpretatie op twee manieren beschikbaar. Dat is ten eerste door de populatieverdelingen van de verschillende onderwijstypen met elkaar te vergelijken. Zo kan de gemiddelde sbo- of de gemiddelde so-leerling vergeleken worden met de verdeling bo-leerlingen. De voorlopige met MML-geschatte verdelingen zijn gegeven in Tabel 4.11. Deze verdelingen zijn onder andere voorlopig omdat bij polytome schalen de groep die niet alle opgaven gemaakt heeft niet opgedeeld is in de sbo en so. De groep sbo bevat nu alleen de leerlingen die alle opgaven gemaakt hebben, en dat geldt ook voor de groep so.

Tabel 4.11: Populatieschattingen met OPMML

Dicho.	PBF20DK4	PBF20DV3	Poly.	PBF20PV4	PBF20PA3	PBF20PS1					
	Gem.	SD	Gem.	SD	Gem.	SD					
BO	,35	,21	,38	,27	<b>BO</b>	,30	,22	,31	,19		
SBO	,12	,19	,18	,27	<b>SBO *</b>	,18	,23	,25	,24	,45	,31
SO	,23	,22	,28	,32	<b>SO *</b>	,18	,26	,20	,24	,41	,30
					<b>S(B)O **</b>	,14	,25	,18	,26	,29	,26

*Noot.* \* Alleen leerlingen die alle opgaven gemaakt hebben; \*\* Alleen leerlingen die minstens een opgave overgeslagen hebben



Opvallend is dat de prestaties van de leerlingen die opgaven overgeslagen hebben bij de polytome schalen lager zijn. Dit komt niet doordat de overgeslagen opgaven geïmputeerd zijn met de laagst mogelijke scores. De overgeslagen opgaven zijn namelijk niet in de schatting meegenomen, dus de schattingen zijn alleen gebaseerd op de polytome opgaven die de leerlingen daadwerkelijk gemaakt hebben. Het overslaan van opgaven is geen toevallig proces, maar lijkt dus samen te hangen met de vaardigheid of attitude zoals gemeten met deze opgaven.

Voor het robuustheidsonderzoek maken we gebruik van de van de gekalibreerde schalen, waarbij de itemparameters en de MML-schattingen bekend zijn. Deze informatie wordt gebruikt om voor de boekjes waarvan ook de klassieke gegevens over de items en de toets bekend zijn, schattingen te maken van deze klassieke gegevens met behulp van de IRT gegevens. Als deze schattingen en de werkelijke klassieke gegevens sterk op elkaar lijken hebben we een indicatie dat de voorspellingen vanuit het model passen bij de geobserveerde werkelijkheid.

Hoewel het de schaal zou kunnen uitbreiden, wordt er voor gekozen om de leerlingen niet af te zetten tegenover de opgaven uit het recente peilingsonderzoek die wel in het bo zijn afgenomen maar niet in het sbo/so. De reden om dit niet te doen, is dat deze opgaven niet voor so/sbo geschikt werden geacht. Het is dan ook verstandiger hier geen uitspraken over te doen. Het robuustheidsonderzoek voeren we nu dan ook alleen uit voor het sbo/so deel.

In Tabel 4.12 zijn de geschatte en de geobserveerde toetskenmerken met elkaar vergeleken. Bij so wordt het grootste verschil in gemiddelden gevonden bij VP. Als we hier echter de scorering in beschouwing nemen en naar de gemiddelde p-waarde kijken dan zien we dat de impact klein is met een absoluut p-waarde verschil van 0.005, hetgeen kleiner is dan de standaardfout van de schatting van de p-waarde. Bij sbo wordt het grootste -maar uiteindelijk wel klein- verschil gevonden bij KD. De grootste verschillen in de standaardafwijking en (daardoor ook) in de alpha wordt gevonden bij SP. Dat is vaker het geval bij schalen met relatief weinig opgaven. De impact lijkt echter niet overweldigend.

De resultaten op opgave-niveau zijn gegeven in Bijlage 4.5. Ook daar zijn de modelschattingen met de klassieke resultaten vergeleken. Het grootste gevonden verschil waarbij het model een overschatting doet is gevonden bij item 1001\_G1V (verschil is 0,07 bij so), en het grootste verschil met een onderschatting door het model is bij 1182\_G3V (verschil is -0.07 bij so). Op inhoudelijke gronden is deze opgave niet verwijderd. Daarnaast zou het verwijderen van deze opgaven de schaal ook wel erg klein maken: op een schaal met 10 opgaven heeft het verwijderen van een enkele opgave relatief veel impact op de meetprecisie. Daarnaast zijn de verschillen tussen de schatting en de klassieke waarde ook niet dusdanig van aard dat verwijdering echt onvermijdelijk is<sup>35</sup>. Bij 1001\_G1V is ook het absolute gemiddelde verschil het grootst (0.05 bij sbo en so). Het gemiddelde verschil is 0.000, en het gemiddelde absolute verschil 0.016. Deze verschillen zijn klein te noemen. Dit in combinatie met de kleine verschillen op toetsniveau, is de conclusie dat de modellen goed bruikbaar zijn.

---

<sup>35</sup> Er zijn geen strikte richtlijnen hiervoor, maar globaal gezien kan een p-waarde verschil onder de 10 punten (0,10) als grens gezien worden. Daaronder is de ervaring dat de impact op de resultaten zeer beperkt is.

Tabel 4.12: Robuustheidsonderzoek: toetskenmerken voor sbo en so geschat vanuit het IRT model (Model), gevonden met klassieke testtheorie (KTT) en het verschil tussen die twee (Mod-CTT)

KD		Ongewogen			
		P	Gem	SD	Alpha
Model	sbo	0,619	8,67	2,72	0,635
	so	0,696	9,74	2,67	0,665
KTT	sbo	0,623	8,72	2,68	0,617
	so	0,694	9,72	2,66	0,654
Mod-KTT	sbo	-0,004	-0,05	0,05	0,018
	so	0,002	0,02	0,02	0,011

VD		P	gem	SD	alpha
Model	sbo	0,688	6,88	2,16	0,624
	so	0,734	7,34	2,17	0,676
KTT	sbo	0,685	6,85	2,12	0,599
	so	0,729	7,29	2,18	0,667
Mod-KTT	sbo	0,003	0,03	0,03	0,025
	so	0,005	0,05	-0,01	0,009

VP		Ongewogen			
		P	gem	SD	alpha
Model	sbo	0,625	20,63	4,97	0,749
	so	0,619	20,43	5,50	0,796
KTT	sbo	0,626	20,65	4,90	0,731
	so	0,624	20,61	5,44	0,795
Mod-KTT	sbo	-0,001	-0,02	0,07	0,018
	so	-0,005	-0,18	0,06	0,001

AP		P	gem	SD	alpha
Model	sbo	0,648	42,77	9,94	0,864
	so	0,616	40,66	10,24	0,865
KTT	sbo	0,648	42,80	9,91	0,855
	so	0,616	40,68	10,11	0,864
Mod-KTT	sbo	0,000	-0,03	0,03	0,009
	so	0,000	-0,02	0,12	0,001

SP		P	gem	SD	alpha
Model	sbo	0,806	16,93	3,76	0,769
	so	0,789	16,57	3,90	0,769
KTT	sbo	0,806	16,93	3,57	0,710
	so	0,790	16,58	3,80	0,771
Mod-KTT	sbo	0,000	0,00	0,19	0,059
	so	-0,001	-0,01	0,10	-0,002

#### Stap 4:

Een andere toepassing van de schalen is voor het schatten van de vaardigheden van de leerlingen. Voor iedere schaal die gemaakt is, kan een schatting gemaakt worden van de individuele vaardigheid van een persoon. Hierbij is geen sprake van additionele aannames anders dan het IRT-model. Op basis van de parameterschattingen en het scorepatroon kan van iedere leerling een WML-schatting van de vaardigheid gemaakt worden, samen met de standaardfout van die schattingen. Op deze manier kan een databestand gemaakt worden met voor iedere leerling schattingen voor de vijf schalen.

Aan deze dataset zullen vervolgens ook alle leerlingkenmerken toegevoegd worden. Dat betreft de achtergrondgegevens, maar ook de domeinspecifieke kenmerken zoals verkregen uit de vragenlijst (zie Hoofdstuk 5). Per leerling is bekend op welke school deze zit, waardoor de school en klasgegevens ook toegevoegd worden. Dat betreft achtergrondgegevens en gegevens op basis van de vragenlijsten.

### 4.6 Niveau en verdeling van burgerschapscompetenties van leerlingen

Een van de onderzoeksvragen die we willen beantwoorden, is: “Wat is de verdeling van de burgerschapscompetenties van schoolverlaters in het so en sbo?” Deze vraag beantwoorden we door naar de geobserveerde verdeling van de schalen voor burgerschapscompetenties (WML-schattingen).

Hierbij kunnen we bij de schalen met de dichotome opgaven onderscheid maken tussen de verdeling wanneer we alle leerlingen waar we een vaardigheidsschatting van kunnen bepalen, hebben meegenomen (“maximaal”), en de verdeling wanneer alleen de leerlingen meegenomen worden die ook in de kalibratie zijn gebruikt (“selectie”). Dit betreft de schaal kennis (KD) en vaardigheid: toepassen van kennis (VD). Bij deze schalen wordt een overgeslagen antwoord als een fout antwoord beoordeeld. Wanneer een leerling vijf opgaven (van de 14 bij KD en van de 10 bij VD) achter elkaar niet beantwoord heeft is het niet evident dat dit (alleen) door een gebrek aan kennis of vaardigheid komt, maar kan er (ook) sprake van een andere oorzaak (bijvoorbeeld een gebrek aan motivatie, bladzijde per ongeluk overgeslagen, niet in de gelegenheid de toets af te maken). Om een goed stelselbeeld te krijgen met een duidelijke interpretatie van de gemeten kennis en vaardigheid is het daarom sterk aan te raden deze leerlingen niet in de analyses op te nemen. In Tabel 4.13 is te zien dat de impact op de geschatte gemiddelden minimaal is als deze leerlingen niet zijn meegenomen.

Tabel 4.13: kenmerken van de verdelingen van de WML-schattingen bij de toetsen met dichotome opgaven

Schaal met dichotome items		Kennis (KD)				Vaardigheid (VD)			
		maximaal		selectie		maximaal		selectie	
Data		sbo	so	sbo	so	sbo	so	sbo	so
Aantal leerlingen	Maximaal	992	553	985	551	992	553	982	550
	Niet geselecteerd			7	2			10	3
WML	Gemiddelde	0,12	0,23	0,13	0,23	0,16	0,24	0,17	0,25
	Standaardafwijking	0,27	0,28	0,25	0,27	0,32	0,34	0,31	0,33
	Scheefheid	0,37	0,53	0,85	0,60	-0,01	-0,07	0,22	0,05
	Kurtosis	2,22	0,46	1,24	0,39	0,29	-0,41	-0,21	-0,70

Het aantal leerlingen dat niet geselecteerd wordt is beperkt. Bij de kennisvragen scheelt dat negen leerlingen, waarvan zowel bij so als sbo slechts één leerling een score hoger dan 0 had. In veel gevallen hadden de leerlingen met score 0 alle opgaven overgeslagen. Bij de vaardigheidsopgaven voor het

toepassen van kennis is het beeld vergelijkbaar: tien leerlingen die niet geselecteerd waren hebben een score 0 omdat zij (vrijwel) geen opgave gemaakt hadden; bij sbo zijn er twee leerlingen<sup>36</sup> met scores groter dan 0, en bij so betreft dat een enkele leerling. De verschillen in de gemiddelden en standaardafwijking zijn beperkt. Bij de kurtosis zien we dat deze binnen sbo duidelijk kleiner wordt: de mate van gepiekttheid is bij de selectie kleiner. Als er verschillen zijn dan zijn deze bij het gemiddelde en de standaardafwijking (in absolute waarde) kleiner dan 0.01. Bij de scheefheid en kurtosis zijn de verschillen iets groter, maar gemiddeld in absolute waarde kleiner dan 0.1. Deze verschillen hebben geen impact op de conclusies over de verdelingen. Doordat vooral leerlingen niet opgenomen worden die geen enkele opgave gedaan hebben, zouden de resultaten zonder deze leerlingen (de selectie) de voorkeur verdienen. Dit komt ook overeen met de behandeling bij de overige schalen met polytome opgaven.

Bij de dichotome opgaven is gebruik gemaakt van de selectie, terwijl bij de polytome opgaven de maximale dataset gebruikt is. Hoewel dit wat betreft de labels verschillend lijkt is dit in de praktijk de opzet waarbij de schalen met de polytome en de dichotome opgaven zo vergelijkbaar mogelijk behandeld worden. In beide gevallen zijn de leerlingen die alle opgaven overgeslagen hebben verwijderd, wat niet het geval zou zijn bij de maximale dataset bij de dichotome opgaven. Het aantal leerlingen die nu bij de dichotome schalen additioneel zijn verwijderd, is zeer beperkt en valt goed te beredeneren waarom de analyses zonder deze leerlingen een betere weergave van de vaardigheidsverdeling is dan die met deze leerlingen<sup>37</sup>. Tevens zijn dit ook de data waarvoor bij de OPLM kalibraties gebruik is gemaakt voor de beide type schalen.

Bij de polytome opgaven wordt een overgeslagen opgave niet meegenomen bij het bepalen van de latente trek (er wordt niet geïmputeerd). Die latente trek is de algemene term voor “dat wat we hier (indirect) meten”. Van een leerling die geen enkele opgave heeft gemaakt is hierdoor ook geen schatting te maken, en deze wordt dus ook niet geselecteerd voor de analyses. Er is een schatting voor leerlingen gemaakt als zij ten minste vier opgaven hebben gemaakt. Dit aantal van vier is gekozen op basis van de schaal Seksuele weerbaarheid (SP), waarbij dan minstens de helft van de opgaven beantwoord is. Bij de andere twee polytome schalen, namelijk attitude (AP) en zelf ingeschatte vaardigheid (VP) kan de keuze voor selectie ook gemaakt worden op basis van dit relatieve criterium, namelijk door alleen de resultaten te selecteren als minstens de helft van de opgaven is gedaan. Deze resultaten zijn niet opgenomen in Tabel 4.14 omdat het aantal leerlingen wel wat lager ligt<sup>38</sup>, maar bij de verdelingskenmerken het verschil met de gepresenteerde selectie overall kleiner was dan 0.01.

---

<sup>36</sup> Een van deze leerlingen had vijf opgaven op een rij goed en heeft op de vijf daarna geen antwoord gegeven. Een dergelijk score patroon doet ook vermoeden dat het overslaan van de opgaven hier een andere oorzaak dan slechts een lage vaardigheid.

<sup>37</sup> Een voorbeeld daarvan was al gegeven: een leerling die vijf goede antwoorden op rij geeft, en vervolgens vijf vragen overslaat.

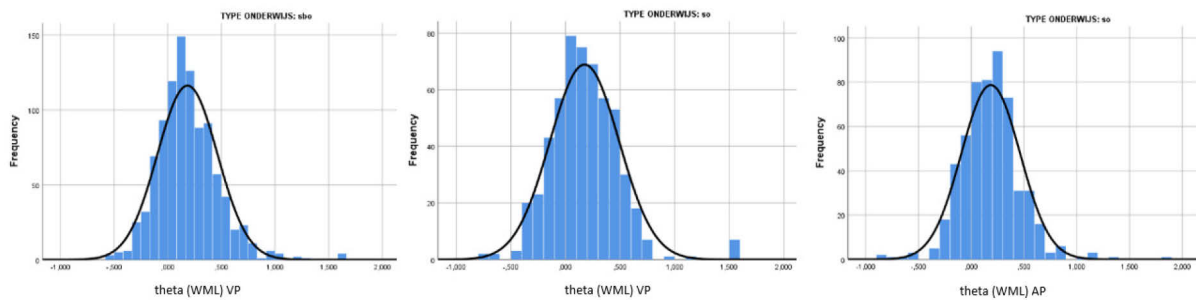
<sup>38</sup> Bij PV scheelt het in totaal 5 leerlingen (3 sbo, 2 so); bij PA zijn er bij sbo 8 leerlingen minder, bij so scheelt het slechts 1 leerling.

Tabel 4.14: kenmerken van de verdelingen van de WML-schattingen van schalen met polytome opgaven

Schaal met polytome items		Vaardigheid (VP)				Attitude (polytoom; AP)				Seksuele weerbaarheid (SP)			
		maximaal		selectie		maximaal		selectie		maximaal		selectie	
Data		sbo	so	sbo	so	sbo	so	sbo	so	sbo	so	sbo	so
Schooltype	Maximaal	982	552	978	547	986	551	985	551	979	549	975	547
	Niet geselecteerd	10	1	14	6	6	2	7	2	13	4	17	6
WML	Gemiddelde	0,18	0,17	0,18	0,17	0,25	0,18	0,25	0,18	0,43	0,39	0,44	0,39
	Standaard deviatie	0,28	0,32	0,28	0,32	0,26	0,28	0,26	0,28	0,37	0,36	0,37	0,36
	Scheefheid	0,87	0,88	0,87	1,00	0,00	0,59	-	0,59	0,46	0,36	0,46	0,36
	Kurtosis	2,80	3,86	2,82	3,96	1,33	3,69	1,33	3,69	-0,39	0,39	-0,40	0,39

In Tabel 4.14 is te zien hoeveel leerlingen niet geselecteerd zijn omdat zij geen enkele van de polytome opgaven gemaakt hebben. Dat zijn de niet geselecteerde leerlingen onder de kolommen bij “data: Maximaal”: alle leerlingen waar we een vaardigheid voor kunnen schatten. Merk hierbij op dat de maximaal mee te nemen leerlingen in de analyses verschilt bij de dichotome en de polytome gegevens door de wijze hoe met ontbrekende waarden wordt omgegaan. Bij de dichotome data wordt een ontbrekende waarden als “niet juist beantwoord gezien, en kan zo in principe als score 0 meegenomen worden. Zo zijn maximaal alle leerlingen mee te nemen. Bij de polytome opgaven is een dergelijke imputatie van een score niet mogelijk, en kunnen leerlingen die geen enkele opgave gemaakt hebben ook in de maximale selectie niet worden opgenomen. Het is immers onmogelijk een schatting te maken van het te meten construct.

Bij de aantallen niet geselecteerde leerlingen in de kolommen “data: selectie” betreft de leerlingen die 3 of minder opgaven gemaakt hebben. Het verschil tussen de aantallen bij “maximaal” en “selectie” betreft zodoende het aantal leerlingen in de genoemde groep (sbo of so) dat slechts één, twee of drie van de polytome opgaven van de betreffende schaal gemaakt heeft. Het grootste verschil wordt gevonden bij VP in het so, waar 5 leerlingen zo weinig opgaven hadden gemaakt. De verschillen tussen de maximale data en de selectie zijn zeer beperkt. Bij de verdelingen is het meest opvallend dat de kurtosis (“gepiektheid”) wat groter is dan te verwachten onder de normaalverdeling. Om dit te duiden kijken we ook naar de afbeelding van de verdelingen die een kurtosis groter dan 2 laten zien (VP sbo en so; AP so). We beperken ons in Figuur 4.6 tot de afbeeldingen van de selecties. Het verschil met de maximale dataset is zeer beperkt. In Figuur 4.6 is de geobserveerde verdeling van de WML-schatting (de blauwe balken) afgezet tegen de best passende normale verdeling voor deze data (zwarte lijn). Op de horizontale as is de latente trek gegeven op de theta-schaal voor vaardigheid zoals gemeten met polytome items (VP; linker en middelste grafiek) en de attitude, ook gemeten met polytome items (AP; rechtergrafiek).



Figuur 4.6: verdeling van de WML-schattingen bij de verdelingen met kurtosis groter dan twee; van links naar rechts betreft dit VP-sbo, VP-so en AP-so

In alle drie de gevallen dat de kurtosis groter dan twee is, worden leerlingen gevonden met extreme WML-schattingen. In al deze gevallen betreft het de leerlingen die de maximale score behalen. Bij de VP-schalen gaat het om een WML-score groter dan 1,5, gelijk aan de absolute score van 33, en bij een leerling die één opgave overgeslagen had gaat het om een score van 30. Bij de AP betrof het een enkele leerling met de maximaal mogelijke score van 66, wat een WML van 1,9 opleverde. Zonder deze extreme scores (10 bij VP en 1 bij AP) zijn alle waarden van de kurtosis lager dan 2 (en bij de VP-schalen ook lager dan 1).

Naast de verdeling van de geobserveerde WML-schattingen zijn ook de latente verdelingen bepaald. Bij de WML-schattingen is iedere individuele meting behept met meetfout. Als gevolg daarvan is de standaardafwijking van de vaardigheid groter dan bij de onderliggende latente verdeling. Het voordeel van het toepassen van deze verdeling is dat er verder geen enkele aanname nodig is aangaande de verdeling van vaardigheden. De latente verdelingen zijn bepaald met behulp van SAUL<sup>39</sup>, met sbo en so als aparte populaties<sup>40</sup>. We gaan nu uit van een normaalverdeling.

Tabel 4.15: latente verdelingen van de burgerschapscompetenties (variabele standaardafwijkingen)

Schaal	Dichotome opgaven (selectie)				Polytome opgaven (maximaal)					
	Kennis (KD)		Vaardigheid (VD)		Vaardigheid (VP)		Attitude (AP)		Seksuele Weerbaarheid (SP)	
Schooltype	sbo	so	sbo	so	sbo	so	sbo	so	sbo	so
Gemiddelde	<b>0,12</b>	<b>0,23</b>	<b>0,18</b>	<b>0,28</b>	<b>0,18</b>	<b>0,17</b>	<b>0,25</b>	<b>0,18</b>	<b>0,44</b>	<b>0,40</b>
Standaardafwijking	<b>0,19</b>	<b>0,22</b>	<b>0,26</b>	<b>0,32</b>	<b>0,23</b>	<b>0,26</b>	<b>0,24</b>	<b>0,25</b>	<b>0,31</b>	<b>0,29</b>

<sup>39</sup> Verhelst, N. D. & Verstralen, H. H. F. M. (2002). *Structural Analysis of a Univariate Latent Variable (SAUL). Theory and a computer program*. Arnhem, Nederland: Cito.

<sup>40</sup> Deze verdelingen zouden ook bepaald kunnen worden met OPMML. Dit levert MML-populatie-schattingen op en is een onderdeel van het programma OPLM. Deze MML-schattingen zijn ook gebruikt bij het robuustheidsonderzoek. Dan zouden de leerlingen die op het sbo en so zitten in afzonderlijke boekjes geplaatst moeten worden. Met name bij de polytome schalen zou dit veel werk zijn omdat vanwege de ontbrekende waarden het aantal boekjes zeer groot is, en bij deze opdeling ook nog groter wordt. Als in de SAUL-analyses schooltype de enige variabele is in het model is, en de standaardafwijking bij de schooltypen mag variëren, leveren de MML-schattingen (met gefixeerde parameters) en de marginale verdelingen zoals geschat met SAUL dezelfde resultaten op.

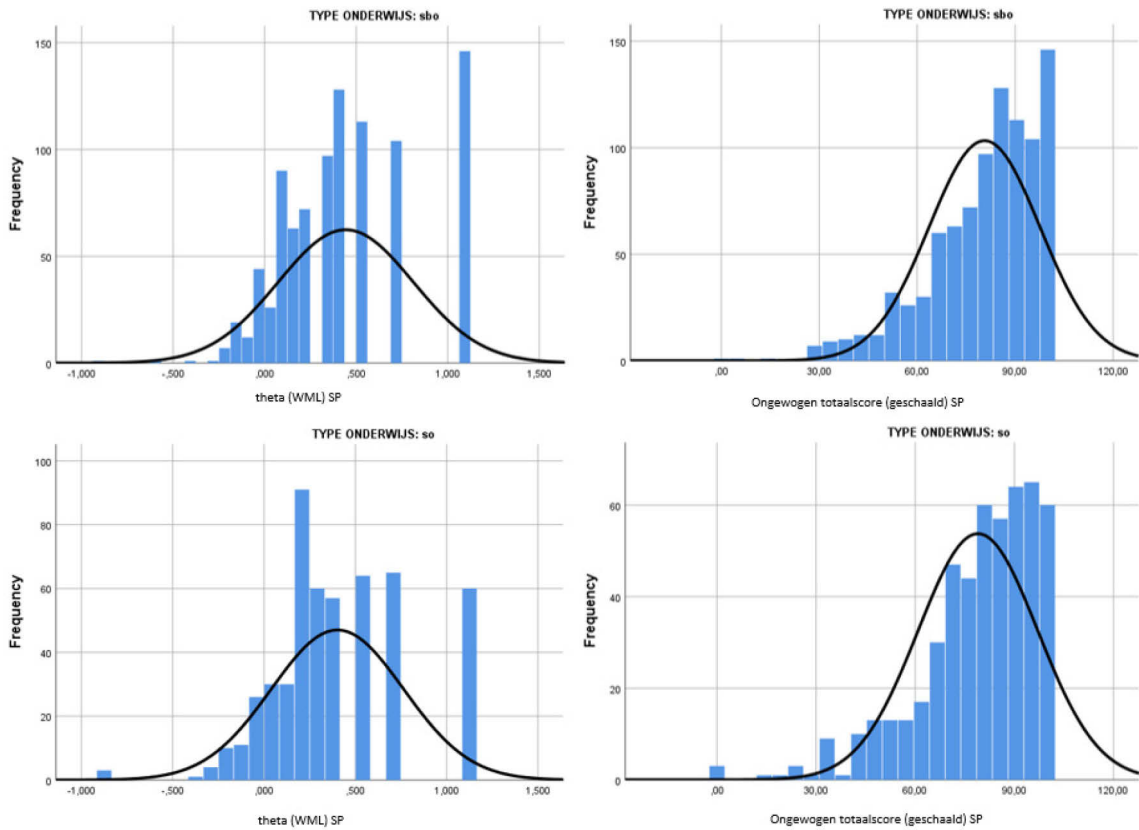
## 4.7 Beschrijving van de latente trek in percentielen

De leerlingen kunnen getypeerd worden op basis van percentielen. Het resultaat van de leerling op percentielpunt 10 (p10) geeft vaak de grens van een zeer zwak presterende leerling aan, die bij p25 de grens van een zwak presterende leerling. In een normaalverdeling geeft de p50 het prestatieniveau van de gemiddelde leerling. De latente trekwaarde bij p75 wordt vaak geïnterpreteerd als het grenspunt om te spreken van een hoog presterende leerling, en dat bij p90 voor een zeer hoog presterende leerling. Deze punten op de latente trek zijn te geven voor de latente verdeling onder de aanname van normaliteit, gebaseerd op de waarden die gegeven zijn in Tabel 4.15. Het kan ook uitgevoerd worden op de geobserveerde WML-schattingen, waarbij hier ook per schaal alleen de leerlingen zijn uitgesloten die geen enkele opgave van de schaal gemaakt hebben. De percentielpunten voor zowel de latente verdeling als de WML-verdeling zijn gegeven in Tabel 4.16.

Tabel 4.16. Percentielpunten op de latente-trek-schaal voor KD, VD, VP, AP en SP voor de latente verdelingen en op basis van de WML-schattingen

		KD-sbo	KD-so	VD-sbo	VD-so	VP-sbo	VP-so	AP-sbo	AP-so	SP-sbo	SP-so
Latente verdeling	p10	-0,13	-0,05	-0,16	-0,13	-0,12	-0,17	-0,06	-0,13	0,04	0,02
	p25	-0,01	0,08	0,00	0,06	0,03	-0,01	0,09	0,02	0,23	0,20
	p50	0,12	0,23	0,18	0,28	0,18	0,17	0,25	0,18	0,44	0,40
	p75	0,25	0,38	0,36	0,49	0,34	0,34	0,41	0,35	0,65	0,60
	p90	0,37	0,51	0,52	0,68	0,48	0,50	0,55	0,50	0,84	0,77
WML-verdeling	p10	-0,16	-0,10	-0,21	-0,19	-0,13	-0,20	-0,05	-0,13	0,01	-0,01
	p25	-0,04	0,03	-0,06	0,02	0,00	-0,04	0,08	0,01	0,18	0,18
	p50	0,09	0,20	0,15	0,22	0,15	0,14	0,24	0,17	0,40	0,32
	p75	0,26	0,39	0,35	0,46	0,33	0,36	0,40	0,34	0,71	0,60
	p90	0,46	0,58	0,65	0,74	0,52	0,52	0,58	0,52	1,11	1,03

Het is evident dat de waarden niet identiek zijn. Zoals te verwachten vanwege de grotere spreiding van de WML-schattingen liggen de waarden bij de WML-verdeling in vergelijking met de latente verdeling lager bij p10 en hoger bij p90.



Figuur 4.7: de verdeling van de WML-schattingen en score bij sbo en so voor SP

De schaal waar de afwijkingen tussen de latente verdeling en de WML-verdeling het grootst zijn betreft de schaal Seksuele weerbaarheid. Het verschil zit vooral aan de bovenkant van de schaal. Er zijn relatief meer leerlingen met de maximale score dan verwacht zou worden onder normaliteit. Deze scheefheid valt enigszins weg bij het omzetten naar de latente-trek-waarden, maar wordt duidelijker als naar de ongewogen score gekeken wordt. Bij de ongewogen scores komt ook in de statistieken naar voren dat die verdeling scheef is. De WML-verdeling en de scoreverdeling voor sbo en so bij SP zijn gegeven in Figuur 4.7.<sup>41</sup>

<sup>41</sup> In deze figuur zijn alleen de leerlingen meegenomen die alle opgaven gemaakt hebben, zodat de scoreverdeling dezelfde verzameling van opgaven betreft. Het aantal leerlingen ligt daarmee iets lager dan waar de werkelijke analyses op gedaan zijn, maar de figuren zijn vooral ter illustratie meegegeven.



## Hoofdstuk 5 Onderwijsaanbod meten

Dit hoofdstuk beschrijft de inhoud en kwaliteit van de meetinstrumenten die gebruikt zijn om het onderwijsaanbod in kaart te brengen. Het gaat in dit geval om drie verschillende vragenlijsten: (1) de leerlingvragenlijst, (2) de leerkrachtvragenlijst, (3) de schoolleidersvragenlijst. In paragraaf 5.1 is de herkomst van de gebruikte meetinstrumenten weergegeven en is daarna voor elke vragenlijst de inhoud en de wijze waarop deze is afgenomen beschreven. Vervolgens is in paragraaf 5.2 aangegeven hoe de kwaliteit van de instrumenten is onderzocht, en welke gegevens en variabelen zijn meegenomen in vervolganalyses die zijn beschreven in latere hoofdstukken.

In tabel 5.1 is het definitief aantal respondenten per vragenlijst weergegeven. Het gaat om afnames op in totaal 85 scholen.

Tabel 5.1: Aantal respondenten per vragenlijst per onderwijstype

vragenlijst	N SBO	N SO	N Totaal
Leerlingen	992	553	1545
Leerkrachten	95	67	162
Schoolleiders	47	31	78
<b>Totaal aantal scholen</b>	<b>53</b>	<b>32</b>	<b>85</b>

### 5.1 Bronbestanden instrumenten onderwijsaanbod

De meeste vragen zijn afkomstig uit eerder door consortiumpartners ontwikkelde meetinstrumenten. Het merendeel hiervan is ook in de peiling burgerschap in het reguliere basisonderwijs (bo) gebruikt. In Tabel 5.2 is een overzicht gegeven van de leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken die in de huidige peiling in kaart zijn gebracht. Instrumenten die ten grondslag liggen aan de gemeten concepten zijn: (1) BMS (Van der Veen, et al., 2016), een vragenlijst voor leerlingen, leerkrachten en schoolleiders in bo en vo voor de meting van een uiteenlopende, zeer omvangrijke set kenmerken van burgerschapsonderwijs; (2) ESC (Effects of Schools on Students' Citizenship; Dijkstra et al., te verschijnen; zie ook Coopmans et al., 2020) een vragenlijst voor leerlingen, leraren, teamleiders en schoolleiders voor de meting van de invloed van de school op burgerschapscompetenties van leerlingen in het vo, die op kleinere schaal tevens is toegepast in het bo (SPB); en (3) in het kader van ICCS (meting 2016; Munniksma et al., 2017) ontwikkelde schalen voor schoolleiders en leraren met betrekking tot het burgerschapsaanbod van de school, en voor leerlingen over school- en klasklimaat voor het vo; en 4) COOL<sup>5-18</sup>, een cohortstudie in het primair onderwijs (po) en vo waarin onder andere aandacht was voor sociaal-emotionele ontwikkeling en burgerschapscompetenties (Driessen e.a., 2009).

Tabel 5.2: Gebruik van meetinstrumenten leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken

	Bron	Samengestelde variabelen	Instrument
<b>Domeinspecifieke leerlingkenmerken</b> <i>Burgerschapsactiviteiten op school en mediagebruik</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Activiteiten op en buiten de school (leerlingenraad, acties voor klimaat)</li> <li>• Krant lezen, nieuws volgen via media</li> </ul>	ESC/BMS (aanpassing) BMS/ICCS	index schaal	leerlingvragenlijst
<b>Domeinspecifieke leerkrachtkenmerken</b> <i>Houding en ervaren bekwaamheid ten aanzien van onderwijs in burgerschapsvorming</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ervaren bekwaamheid in lesgeven</li> <li>• Houding ten aanzien van onderwijs in burgerschapsvorming</li> </ul>	ICCS BMS	schaal ordinaal	leerkrachtvragenlijst
<b>Kenmerken van het onderwijs in burgerschapsvorming</b> <i>School- en klasklimaat</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceptie leerling over relatie leerlingen onderling en over relatie met leerkracht</li> <li>• Perceptie leerling over ruimte voor inbreng (openheid van klasklimaat voor discussie en mogelijkheden voor participatie)</li> <li>• Perceptie sociale veiligheid</li> <li>• Perceptie leerkracht over ruimte voor inbreng</li> </ul>	COOL <sup>5-18</sup> ICCS, aanp. ICCS, aanp. ICCS	schaal schaal schaal schaal	leerlingvragenlijst leerlingvragenlijst leerlingvragenlijst leerkrachtvragenlijst
<i>Doelen, specifieke aanleiding</i> Lijstje met beoogde doelen	ESC/BMS	schaal	leerkracht-/directievragenlijst
Belang leerdoelen in s(b)o	-	ordinaal	leerkracht-/directievragenlijst
<b>Aanbod onderwijsactiviteiten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wijze waarop (bijv. als apart vak of apart onderdeel van het curriculum, in projecten, buitenschoolse activiteiten, of het komt aan bod in vrijwel alle vakken)</li> <li>• Bij welke vakken komt het aan bod (wereldoriëntatie, begrijpend lezen, sport/bewegingsonderwijs, kunstvakken, levensbeschouwing)</li> <li>• Gevolgde aanpak (bijv. klassikaal les, groepswork, presenteren eigen onderwerpen)</li> <li>• Welk lesmateriaal (bijv. zelf ontworpen materiaal, onderdelen van vakmethoden, een specifieke bestaande methode)</li> <li>• Totale tijdsbesteding</li> </ul>	BMS BMS ESC BMS Peiling PPO	categorisch categorisch categorisch categorisch interval	directievragenlijst leerkracht-/directievragenlijst leerkrachtvragenlijst leerkrachtvragenlijst leerkrachtvragenlijst

	Bron	Samengestelde variabelen	Instrument
<i>Kwaliteit</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mate van concretisering van visie op burgerschapsvorming (gedeelde vastgelegde visie)</li> <li>Mate van inbedding en uitwerking van onderwijs op burgerschapsvorming in het onderwijs (leerlijn, inzicht in opvattingen, concrete afspraken, bespreken op docentvergaderingen, volgen, etc.)</li> <li>Mate van inzicht in elkaars opvattingen en overeenstemming op school over burgerschaps-vorming bij school, bestuur, leraren en ouders</li> <li>Coördinator burgerschap</li> </ul>	BMS  ESC  BMS  BMS	ordinaal & schaal  schaal  schaal  categorisch	leerkracht-/directievragenlijst  leerkracht-/directievragenlijst  leerkracht-/directievragenlijst  directievragenlijst
<i>Seksuele diversiteit, weerbaarheid en vorming</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mate van aandacht hiervoor op school: afspraken, hoe goed voorbereid leerkrachten zich voelen, aandacht hiervoor in lessen, lesmaterialen</li> <li>Inzicht in sociale veiligheidsbeleving</li> </ul>	BMS, aanp.  BMS	ordinaal & categorisch  schaal	leerkracht-/directievragenlijst  directievragenlijst
<i>COVID-19</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>Indruk optreden regering en omgang met gevolgen COVID-19</li> <li>Sociaal-emotionele gevolgen COVID-19</li> <li>Aandacht in de les voor maatschappelijke ontwikkelingen</li> </ul>	-	schaal  schaal  schaal	leerlingvragenlijst  leerkrachtvragenlijst  leerkrachtvragenlijst

### 5.1.1 Leerlingvragenlijst

De leerlingvragenlijst is bij alle leerlingen uit groep 8 van het sbo of schoolverlaters in het so afgenomen. De leerlingvragenlijst was onderdeel van het toetsboekje burgerschap, zoals beschreven in Hoofdstuk 4. De leerlingvragenlijst is ingevuld door totaal 1524 leerlingen, waarvan 980 leerlingen in het sbo en 544 leerlingen in het so. Dit betekent dat 21 van de 1545 leerlingen die het toetsboekje burgerschap hebben gemaakt, dit onderdeel niet hebben ingevuld en dus tussentijds zijn uitgevallen.

De vragen in de vragenlijst zijn genummerd van 1 tot en met 9. Alle vragen waren gesloten opgaven waar leerlingen een vierkantje konden inkleuren bij het juiste antwoord. Bij 70% (n=1062) van de leerlingen waar gegevens over bekend zijn, is er geen enkele van de deze opgaven ontbrekend. Van

22% van de leerlingen ontbreekt één dan wel twee antwoorden<sup>42</sup>. Voor verreweg de meeste leerlingen zijn dus (bijna) complete gegevens beschikbaar.

Er zijn twee typen kenmerken bevestigd in de vragenlijst: (1) algemene leerlingkenmerken en (2) domeinspecifieke kenmerken. De eerste drie vragen van de vragenlijst gingen in op algemene kenmerken van leerlingen<sup>43</sup>, te weten: geslacht, leeftijd en thuistaalsituatie. De overige zes vragen bevatten de domeinspecifieke (burgerschap)kenmerken van leerlingen, te weten: Activiteiten met betrekking tot burgerschap (vraag 4), nieuws en actualiteiten volgen (vraag 5), open klasklimaat (vraag 6), sociale veiligheid (vraag 7), relatie met de leerkracht en medeleerlingen (vraag 8) en maatschappelijk vertrouwen in tijden van corona<sup>44</sup> (vraag 9). Het uitgangspunt is om per leerling en concept te komen tot scores op basis van meerdere items. Hierbij zijn twee typen scores gevormd: indexscores en schaalesscores. De kwaliteit van de metingen is in paragraaf 5.2.1 gerapporteerd. De vragen die in de vragenlijst voor de leerlingen voorkomen, staan weergegeven in Bijlage 5.1.

### 5.1.2 Leerkrachtvragenlijst

De vragenlijst is uitgezet bij alle leerkrachten in de groepen 8 van het sbo en groepen schoolverlaters in het so. De leerkrachtvragenlijst is in de meeste gevallen vóór of na de afname van de leerlingvragenlijst ingevuld, gezien de leerkracht tijdens de afname van de leerlingenvragenlijst een coördinerende rol vervulde.

In totaal hebben 162 leerkrachten de vragenlijst ingevuld: 67 uit het so en 95 uit het sbo. 85% van de vragenlijsten bevat minder dan 5% missende waarden. De leerkrachten zijn werkzaam op 79 verschillende scholen (30 so en 49 sbo): van 28 scholen ontvingen we één vragenlijst, van 25 scholen twee vragenlijsten en van 26 scholen drie of meer vragenlijsten. Van twee so-scholen en vier sbo-scholen ontvingen we geen ingevulde vragenlijst.

De leerkrachtvragenlijst is grotendeels gebaseerd op vragenlijsten uit eerder genoemde onderzoeken in paragraaf 5.1.1 en het peilingsonderzoek Burgerschap in het basisonderwijs. De vragenlijst startte met vijf vragen (vraag 1a t/m vraag 1e) over de achtergrond en de werkervaring van de leerkracht. Vervolgens ging de vragenlijst verder met de plaats van burgerschap in het onderwijs, zoals de invulling van burgerschapsdoelen, onderwijsaanbod en concretisering van burgerschap (vraag 2 t/m 13), de omgang met seksualiteit (vraag 14) en de impact van COVID-19 op het onderwijs (vraag 15).<sup>45</sup> De uitkomsten van de indicering en schaling van deze vragen is in paragraaf 5.2.2 beschreven.

### 5.1.3 Schoolleidervragenlijst

De schoolvragenlijst is digitaal voorgelegd aan schoolleiders. In totaal hebben 78 schoolleiders, 31 uit het so en 47 uit het sbo, de vragenlijst ingevuld, waarvan 72% ten minste 90% van de vragen invulde.<sup>46</sup> De vragenlijst bevatte achttien vragen. De schoolleider is achtereenvolgens gevraagd naar de aard van het burgerschapsonderwijsaanbod, de aanwezigheid van een coördinator burgerschap, de aanwezigheid van leerdoelen burgerschap, de concretisering en inbedding van burgerschap in de

---

<sup>42</sup> De mate waarin vragen overgeslagen zijn, verschilt niet significant tussen so en sbo.

<sup>43</sup> Merk op dat een deel van de algemene kenmerken, zoals voorlopig advies vervolgonderwijs en ingeschat IQ, zijn opgevraagd via de scholen.

<sup>44</sup> Dit is de enige vraag uit de leerlingvragenlijst die niet in de peiling burgerschap einde basisonderwijs was opgenomen.

<sup>45</sup> Vraag 14 en 15 zijn de enige vragen uit de leerkrachtvragenlijst die niet in de peiling burgerschap einde basisonderwijs waren opgenomen.

<sup>46</sup> In het so ontbrak één schoolleidervragenlijst, in het sbo ontbraken er zes.

praktijk, en de overeenstemming in het burgerschapsonderwijs. Met deze vragen is nagegaan op welke manier scholen burgerschapsonderwijs op schoolniveau hadden georganiseerd en wat de kwaliteit hiervan is. Daarna ging de vragenlijst verder met de omgang met seksualiteit, sociale veiligheid op school, en de impact van COVID-19 op het lesprogramma.<sup>47</sup> Tot slot zijn enkele achtergrondgegevens van de schoolleider opgenomen. Voor enkele vragen zijn nadere analyses voor kwaliteit en schaling uitgevoerd, zie paragraaf 5.2.3.

De schoolleidersvragenlijst overlapt deels met leerkrachtvragenlijst. In beschrijvende zin benutten we beide als we het zinvol achten de schoolleiders en leerkrachten naast elkaar te zetten (bv. om aan te geven dat er overeenkomsten/verschillen zitten in leerdoelen en concretisering van de visie tussen de leerkracht en school). Deze beschrijving komt terug in Hoofdstuk 7.

In de meerniveau-analyses in Hoofdstuk 8 nemen we als basis de schalen uit de leerkrachtvragenlijst op. Hierbij is ook nagegaan of het antwoord van de schoolleider extra variantie kan verklaren, mits er geen sprake is van multicollineariteit.

## 5.2 Analyses op vragenlijsten

De vragenlijsten in de huidige peiling in het s(b)o bevatten veel vragen die ook aan leerlingen, leerkrachten en schoolleiders in de burgerschapspeiling in het bo zijn voorgelegd. Bij een deel van de items, met name in de leerlingenvragenlijst, zijn formuleringen vereenvoudigd. Bij de vragen die in beide peilingen voorkwamen, al dan niet met vereenvoudigde formuleringen, is geprobeerd om waar mogelijk dezelfde samengestelde variabelen te vormen. In de bijlage bij dit hoofdstuk is een overzicht opgenomen van de verschillen in formuleringen met de peiling in het bo.

Net als binnen de burgerschapspeiling in het bo zijn twee typen variabelen gevormd op basis van meerdere items: schaalscores en indexscores.

*Schaalscores.* De burgerschapspeiling in het bo bevatte meerdere schalen afkomstig uit eerder grootschalig onderzoek (zie tabel 5.1.1). In deze peiling zijn veel van deze schalen, met enkele vereenvoudigingen in formuleringen, eveneens opgenomen. Om na te gaan of dezelfde schalen ook in deze peiling gemaakt konden worden, zijn per schaal een Principale Componenten Analyse (PCA) uitgevoerd en vervolgens een betrouwbaarheidsanalyse. De componentladingen van een item zijn geschat met een PCA en de proportie verklaarde variantie van de items is nagegaan. Specifiek is gekeken of er items waren met een componentlading lager dan .30. Vervolgens is per item berekend wat de Cronbach's alpha van de schaal zou zijn zonder dit item. Er is gekeken of er items zijn die de betrouwbaarheid duidelijk verlagen (vuistregel: met meer dan .02). Indien dit het geval is, is dit vermeld in de tekst. Het uitgangspunt was om zoveel mogelijk dezelfde schalen als in de reguliere burgerschapspeiling te vormen. Hierbij zijn alleen schalen opgenomen met een Cronbach's alpha van 0.60 of hoger. In het algemeen vond de schaling op de drie vragenlijsten alleen plaats wanneer er antwoord was gegeven op ten minste de helft van de items van de schaal (voorbeelden: minimaal 3 van de 5, en minimaal 3 van de 6). Waar nodig zijn de antwoorden op items eerst omgescoord, zodat voor alle antwoorden op items binnen een schaal geldt dat een hogere score indicatief is voor een hogere score op de schaal. De schaalscore is berekend door het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de afzonderlijke items (wanneer minimaal de helft van de items is ingevuld).

*Indexscores.* Bij enkele vragen kregen respondenten een lijstje van bijvoorbeeld activiteiten voorgelegd waarvan zij één of meerdere konden aankruisen. De aangekruiste losse activiteiten (0=

---

<sup>47</sup> Dit zijn de enige vragen uit de schoolleidersvragenlijst die niet in de peiling burgerschap einde basisonderwijs waren opgenomen.

niet gedaan, 1=gedaan) werden samengevoegd tot een index. Nagegaan is of de indexvariabelen afkomstig uit de peiling in het bo, ook hier gevormd konden worden. Hiervoor zijn frequentieverdelingen bekeken en is een PCA uitgevoerd. Bij meerdere indexen binnen een vraag is door middel van het uitvoeren van PCA met oblimin rotatie nagegaan of de in het bo onderscheiden indexen ook in deze peiling in voldoende mate aparte inhoudelijke 'clusters' vormden. Soms was er de mogelijkheid om aan te kruisen dat aan geen enkele activiteit werd deelgenomen. Als deze optie werd overgeslagen (en daarmee de gehele indexvraag), werd de gehele vraag als missing aangeduid en geen indexscore berekend. Een index werd gevormd door het aantal aangekruiste activiteiten te tellen die bij de index horen.

### 5.2.1 Analyses voor de leerlingvragenlijst

#### Schalen

##### *Vraag 5 gebruik maken van media: Krant lezen, nieuws volgen (LL\_Media)*

Aan de leerlingen werden vijf vragen voorgelegd over hoe vaak zij de krant lezen, het nieuws kijken of het nieuws lezen op de televisie of sociale media. De vraag is afkomstig uit BMS/ICCS. Voorbeelden van items zijn 'Ik kijk thuis het (jeugd)journaal' en 'Ik volg thuis het nieuws op internet of sociale media'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 4-punts Likertschaal met een range van 1 (nooit) tot 4 (heel vaak, bijna elke dag). In de peiling burgerschap in het bo werd op basis van deze vijf items de schaal LL\_Media gevormd. In deze burgerschapspeiling in het s(b)o is bij de eerste twee items van deze vraag het woord krantenartikelen gewijzigd in kranten<sup>48</sup>. De PCA levert één component op met een verklaarde variantie van 45.3%. Alle componentladingen zijn hoger dan 0.30: de laagste 0.51 en de hoogste 0.81. De schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.64. De schaal LL\_Media is gevormd door per leerling het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de vijf items.

##### *Vraag 6 ruimte voor discussie in de klas (LL\_openklas)*

Aan de leerlingen werden zes vragen voorgelegd over de openheid van het klasklimaat en in hoeverre leerlingen worden aangemoedigd hun eigen mening te geven. De oorspronkelijke vraag is afkomstig uit ICCS. Voorbeelden van items zijn 'De juf/meester helpt de leerlingen in onze klas een eigen mening te bedenken' en 'De juf/meester helpt onze klas om naar elkaar te luisteren als we verschillende meningen hebben'. Ten opzichte van de schaal LL\_openklas in de peiling burgerschap in het bo zijn enkele vragen aangepast en vereenvoudigd. Dit is onder andere gedaan door het werkwoord "aanmoedigen" te veranderen in "zeggen" of "helpen". Vragen 8c en 8d zijn vereenvoudigd, bijvoorbeeld 'Leerlingen stellen zelf actuele nieuwsberichten over politiek voor om over te praten in de klas' is veranderd in 'Leerlingen in onze klas kiezen zelf over welke nieuwsberichten zij willen praten'. De inhoud van de vragen 8a, 8b, 8e en 8f is door de vereenvoudiging verschoven. Bijvoorbeeld 'De juf/meester moedigt onze klas aan om een eigen mening te hebben' is veranderd in 'De juf/meester zegt dat iedereen zijn/haar eigen mening mag vertellen'. Dit betekent dat de gemiddelde schaalcores op de variabele LL\_openklas *niet* goed te vergelijken zijn tussen het bo en sbo. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 4-punts Likertschaal met een range van 1 (nooit) tot 4 (heel vaak). De PCA levert één component op met een verklaarde variantie van 50.8%. Alle componentladingen zijn hoger dan 0.30: de laagste 0.56 en de hoogste 0.77. De schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.80. De schaal LL\_openklas is gevormd door per leerling het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de zes items.

---

<sup>48</sup> Zie de bijlage bij dit hoofdstuk voor de precieze formulering van de items van deze, en ook de andere schalen.

#### *Vraag 7 mate van onveiligheid op school (LL\_soconveilig)*

De leerlingen werden gevraagd om bij zes situaties over een onveilig sociaal klimaat in de klas aan te geven in hoeverre daar in het huidige schooljaar sprake van was. De vraag betreft een schaal afkomstig uit ICCS. Voorbeelden van items zijn 'Een leerling heeft je uitgescholden' en 'Een leerling heeft jou op sociale media gepest'. Ten opzichte van de schaal LL\_soconveilig in de peiling burgerschap in het reguliere onderwijs zijn enkele vragen aangepast en vereenvoudigd. Vragen 7c en 7d zijn vereenvoudigd gesteld door "gedreigd pijn te doen" te veranderen in "zei dat hij/zij je pijn wilde doen" en "je bent aangevallen" te veranderen in "een leerling heeft je pijn gedaan". De overige vragen (7a, 7b, 7e en 7f) kunnen door de vereenvoudiging in woordkeuze breder worden geïnterpreteerd. Voorbeelden hiervan zijn 'een leerling heeft met opzet iets van jou stuk gemaakt' naar 'een leerling heeft iets van jou stuk gemaakt' en 'een leerling heeft een beledigende afbeelding of tekst over jou op internet gezet' naar 'een leerling heeft jou op sociale media gepest'. Dit betekent dat de gemiddelde schaalscores op de variabele LL\_soconveilig *niet* goed te vergelijken zijn tussen het bo en sbo. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 4-punts Likertschaal met een range van 1 (nooit) tot 4 (heel vaak, 5 keer of vaker). De PCA wijst op één component met een verklaarde variantie van 53.8%. Alle componentladingen zijn hoger dan 0.30: de laagste 0.55 en de hoogste 0.82. De schaal LL\_soconveilig met een Cronbach's alpha van 0.83 is gevormd door per leerling het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de zes items. Dit is een negatieve schaal, wat betekent dat een hoge score op de schaal een sociaal onveiliger klimaat voorstelt dan een lage score op de schaal.

#### *Vraag 8a leerkracht-leerling relatie (LL\_relatielk\_II)*

Aan de leerlingen werden zeven vragen voorgelegd over de leerkracht-leerlingrelatie. Deze betreffen een schaal van (Peetsma, Wagenaar & De Kat, 2001) die ook was opgenomen in COOL<sup>5-18</sup>. Voorbeelden van items zijn 'De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel' en 'Ik kan met de juf/meester over problemen praten'. Ten opzichte van de peiling burgerschap in het reguliere onderwijs zijn de items niet gewijzigd. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 5-punts Likertschaal met een range van 1 (klopt helemaal niet) tot 5 (klopt precies). Het item 8f 'Ik zou liever een andere juf/meester hebben' is omgecodeerd, zodat alle items lopen van negatief naar positief. De PCA wijst op één component met een verklaarde variantie van 56.4%. Alle componentladingen zijn hoger dan 0.30: de laagste 0.58 en de hoogste 0.81. De schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.87. De schaal LL\_relatielk\_II is gevormd door per leerling het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de zeven items.

#### *Vraag 8b relatie klasgenoten onderling (LL\_relatiellen)*

De leerlingen werden gevraagd om bij zes uitspraken over de relatie tussen klasgenoten onderling aan te geven in hoeverre ze het ermee eens zijn. De zes uitspraken betreffen een schaal van (Peetsma, Wagenaar & De Kat, 2001) die ook was opgenomen in COOL<sup>5-18</sup>. Voorbeelden van items zijn 'Wij hebben een leuke klas' en 'In de klas voel ik mij soms alleen. Ten opzichte van de peiling burgerschap in het bo zijn de items niet gewijzigd. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 5-punts Likertschaal met een range van 1 (klopt helemaal niet) tot 5 (klopt precies). Twee items, waaronder 'Ik zou liever in een andere klas zitten' zijn omgecodeerd, zodat alle items lopen van negatief naar positief. De PCA wijst op één component met een verklaarde variantie van 49.0%. Alle componentladingen zijn hoger dan 0.30: de laagste 0.52 en de hoogste 0.79. De schaal heeft een Cronbach's alpha van .78. De schaal LL\_relatiellen is gevormd door per leerling het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de zes items.



### Vraag 9 mening en ervaring met betrekking tot corona (LL\_corvertrouw)

Aan de leerlingen werden zeven uitspraken voorgelegd over de corona-crisis, over het zich aan regels houden ('houd ik mij goed aan de regels van de regering'), vertrouwen in de regering ('denk ik dat de regering goede beslissingen neemt'), zorgen ('maak ik me zorgen over hoe het met de wereld gaat') en alertheid op nepnieuws ('let ik er goed op wat nepnieuws is'). Antwoordcategorieën waren 1 'niet eens', 2 'beetje eens' en 3 'helemaal eens'. Deze vraag maakte geen deel uit van de reguliere burgerschapspeiling. PCA met alle zeven items levert twee componenten op met 30.1% en 17.9% verklaarde variantie. Na rotatie laden item 2 en item 4 het hoogst op de tweede component (item 2: 0.71, item 4: 0.77). Inhoudelijk gezien kan item 9\_4 'Als er een crisis is zoals corona, dan mogen mensen die zeggen dat er géén crisis is, actievoeren' ambigu zijn. Het lijkt meestal opgevat te zijn als onderdeel van 'niet naar de regels luisteren', maar feitelijk is actievoeren een grondrecht. Dit item is daarom verder niet opgenomen en item 9\_2 'Als er een crisis is zoals corona, dan vind ik dat iedereen zelf mag beslissen of ze naar de regels luisteren' is omgecodeerd. PCA met het omgecodeerde item 2 en zonder item 4 wijst op twee componenten met 33.8% en 17.9% verklaarde variantie. Na rotatie laden de vier items over regels volgen en vertrouwen in de regering het hoogst op de eerste component en de twee items over zorgen en nepnieuws het hoogst op de tweede component (zie onder). De onderlinge correlatie tussen beide componenten is .16. Cronbach's alpha van de items van de eerste component is 0.59 (zonder item 2: .62) en van de items van de tweede component 0.34.

Als er een crisis is zoals corona, dan...	1	2
9_1 ... houd ik mij goed aan de regels van de regering	0.73	0.19
9_2 ... vind ik dat iedereen zelf mag beslissen of ze naar de regels luisteren (r)	0.63	-0.28
9_3 ... mag de regering dingen verbieden om de crisis op te lossen	0.61	0.15
9_5 ... denk ik dat de regering goede beslissingen neemt	0.71	0.05
9_6 ... maak ik me zorgen over hoe het met de wereld gaat	0.11	0.69
9_7 ... let ik er goed op wat nepnieuws is	-0.03	0.79

Zonder rotatie, hebben de zes items een voldoende hoge lading op de eerste component ( $\geq 0.37$ ). De interne consistentie hiervan is echter te laag: .57 (zonder item 2; 0.58). Op basis van vraag 9 zou alleen de beperkte schaal 'vertrouwen in regeringsbeslissingen omtrent corona' gevormd kunnen worden op basis van de antwoorden op items 1, 3 en 5 met een vrij lage Cronbach's alpha van 0.62. Gekozen is echter om *geen* schaal te vormen op basis van vraag 9, gezien er geen duidelijk criterium gevormd kon worden. De antwoorden op de afzonderlijke items zullen wel worden beschreven.

Tabel 5.2.1: Beschrijvende gegevens schalen leerlingvragenlijst: gemiddelden, std en n

	so			sbo			totaal		
	gem.	std	n	gem.	std	n	gem.	std	n
LL_Media leerlingvragenlijst V5 gebruik maken van media: krant lezen, nieuws volgen	1.69	0.60	539	1.81	0.62	973	1.77	0.61	1512
LL_Openklas leerlingvragenlijst V6 ruimte voor discussie in de klas*	2.58	0.69	537	2.80	0.65	973	2.72	0.67	1510
LL_Soconveilig leerlingvragenlijst V7 I mate van onveiligheid op school*	1.96	0.73	540	1.81	0.68	972	1.86	0.70	1512
LL_RelatieLK_LL leerlingvragenlijst V8a leerkracht-leerling relatie	3.63	0.82	538	3.74	0.83	973	3.70	0.82	1511
LL_RelatieLLen leerlingvragenlijst V8b Relatie klasgenoten onderling	3.87	0.75	542	4.04	0.74	971	3.98	0.75	1513

\*NB Schaalscores door inhoudsverschuiving bij enkele items *niet* goed te vergelijken met het bo

### Indexvariabelen

#### *Vraag 4 deelname aan burgerschapsactiviteiten op school (LL\_bsact)*

Aan de leerlingen werd een lijstje met negen activiteiten voorgelegd met de vraag om de activiteiten aan te kruisen die zij de laatste jaren op school hebben gedaan. Voorbeelden van activiteiten zijn 'Ik heb op onze school meegedaan aan een debat of discussie-les' en 'Ik heb meegedaan met een muziek/dans/toneelvoorstelling van onze school'. In de burgerschapspeiling in het reguliere onderwijs werd daarnaast een lijst met activiteiten voorgelegd over deelname aan burgerschapsactiviteiten buiten school. Op basis van beide vragen met activiteiten op en buiten school werden daar vier indexvariabelen gevormd:

LL\_bsactll - deelname aan burgerschapsactiviteiten die dicht bij de leerling staan (6 items)

LL\_bsactms - deelname aan maatschappelijk gerichte burgerschapsactiviteiten (6 items)

LL\_basactsv - deelname aan burgerschapsactiviteiten om de school te verbeteren (3 items)

LL\_bsactdem - deelname aan democratisch gerichte burgerschapsactiviteiten binnen de school (2 items).

In deze peiling is de vraag over activiteiten buiten school niet opgenomen. Dit betekent dat drie van de zes items van LL\_bsactll en vijf van de zes items van LL\_bsactms niet in deze peiling zijn opgenomen. Daarnaast is de vraag over burgerschapsactiviteiten binnen school iets gewijzigd. De vraag betrof in het bo de periode groep 5 t/m 8 en in deze peiling 'de laatste jaren'. De formuleringen van vier items zijn iets aangepast, bijvoorbeeld 'Ik heb meegedaan aan een debat of discussie-les op school' was in deze peiling 'Ik heb op onze school meegedaan aan een debat of discussie-les' en 'Ik heb geholpen bij conflicten tussen leerlingen' werd 'Ik heb geholpen bij het oplossen van ruzies tussen leerlingen'. Een iets grotere wijziging in formulering betrof het volgende item uit de reguliere burgerschapspeiling: 'Ik heb meegedaan aan een activiteit over de politiek/democratie (kindergemeenteraad, schoolparlement)'. Dit werd veranderd in 'Ik heb meegedaan aan de kindergemeenteraad, het schoolparlement, of net zoiets'. Het item 'Ik heb meegedaan aan een activiteit om de school milieuvriendelijker te maken (bijvoorbeeld door zuiniger om te gaan met water of door te recyclen)' werd niet voorgelegd in deze peiling, maar vervangen door 'Ik heb meegedaan met acties van de school (bijvoorbeeld: kinderpostzegels verkopen; klimaatactie; dodenherdenking op 4 mei)'. Een aanvullende antwoordoptie was 'Ik heb niet aan deze dingen meegedaan'.

Als deze antwoordoptie geselecteerd is, zouden de andere antwoordopties van deze vraag niet aangekruist moeten zijn. Acht leerlingen hebben alle tien antwoordopties van de vraag aangekruist. Omdat ervan uitgegaan kan worden dat deze leerlingen de vraag niet serieus ingevuld hebben, worden de antwoorden van deze acht leerlingen op de gehele vraag niet meegenomen. 119 leerlingen (8.0%) hebben de antwoordoptie 'ik heb niet aan deze dingen meegedaan' aangekruist, maar toch één of meerdere (maar niet alle) vakjes van deze vraag aangekruist. Waarschijnlijk hebben deze leerlingen de vraag 'ik heb niet aan deze dingen meegedaan' niet zo opgevat als bedoeld. Bij beschrijvingen worden de antwoorden van deze 119 leerlingen op het item 'ik heb niet aan deze dingen meegedaan' daarom gerapporteerd als 'niet aangekruist'.

In onderstaande tabel 5.2.2 is een overzicht opgenomen van de items en bij welke index ze in de reguliere peiling hoorden. Alle items van indexen LL\_basactsv en LL\_bsactdem zijn ook in deze peiling opgenomen (LL\_basactsv met één item met een kleine formuleringaanpassing; LL\_bsactdem met enigszins gewijzigde formuleringen). Met behulp van PCA's met alle negen items is nagegaan in hoeverre de clustering van activiteiten die we in het bo zagen, ook in deze peiling naar voren komt.

PCA met alle negen items wijst op twee componenten met 25.1 en 13.6% verklaarde variantie. In onderstaande tabel is per item aangegeven op welke component deze de hoogste lading heeft. Dit wordt eveneens getoond voor PCA's met drie en vier componenten.

De oorspronkelijke clustering van items komt in deze peiling niet duidelijk naar voren. Een PCA met alleen de items van LL\_bsactsv en LL\_bsactdem laat na oblimin rotatie ook een andere dan de oorspronkelijke indeling zien. Item 4\_5 'debat of discussie-les' laadt samen met item 4\_9 'activiteit voor de school organiseren' het hoogst op de tweede component, de overige drie items op de eerste component. De PCA's laten geen duidelijke verdeling van activiteiten zien in twee of meer clusters. Zonder rotatie hebben alle items een voldoende hoge lading op de eerste component ( $\geq 0.39$ ). Op basis van vraag 4 is binnen deze peiling daarom één index met de naam 'LL\_bsact' gevormd door per leerling te tellen hoeveel van de negen activiteiten zij hebben aangekruist. De scores op de index staan in Tabel 5.2.3. Dit betreft dus een index die niet in de peiling in het bo is gevormd.

Tabel 5.2.2: Overzicht items deelname aan burgerschapsactiviteiten op school: verschil met reguliere peiling en resultaten principale componentenanalyses met twee, drie en vier componenten

vraagnr	index reguliere peiling	item	aanpassing			
			tav reguliere peiling*	PCA2	PCA3	PCA4
4_1	LL_bsactsv	school verbeter-activiteit	a	2	2	2
4_2	LL_bsactll	helpen bij ruzies leerlingen	a	1	3	3
4_3	LL_bsactsv	leerlingenraad	g	2	2	2
4_4	ll_bsactdem	kindergemeenteraad/schoolparlement	b	2	2	2
4_5	ll_bsactdem	debat of discussie-les	a	1	3	3
4_6	LL_bsactll	muziekvoorstelling meedoen	g	1	1	1
4_7	LL_bsactll	aan sportwedstrijden meedoen	a	1	1	1
4_8	LL_bsactms	met acties van school meedoen	c	1	1	1
4_9	LL_bsactsv	activiteit voor de school organiseren	g	2	2	4

\* a kleine aanpassing in formulering, geen inhoudelijke verandering  
 b grotere aanpassing in formulering, niet of nauwelijks inhoudelijke verandering  
 c grote aanpassing in formulering, inhoudelijke verandering  
 g geen aanpassing

Tabel 5.2.3: Frequentieverdeling indexvariabele over deelname aan burgerschapsactiviteiten, naar sbo en so en totaal

	so		sbo		totaal	
	%	n	%	n	%	n
0	25.6	136	10.3	99	15.8	235
1	23.5	125	19.0	182	20.6	307
2	16.0	85	18.8	180	17.8	265
3	12.6	67	16.3	156	15.0	223
4	8.3	44	17.4	167	14.2	211
5	7.0	37	12.3	118	10.4	155
6	3.9	21	3.6	35	3.8	56
7	1.5	8	1.8	17	1.7	25
8	0.9	5	0.3	3	0.5	8
9	0.8	4	0.2	2	0.4	6
Totaal	100.0	532	100.0	959	100.0	1491

## 5.2.2 Analyses voor de leerkrachtvragenlijst

### Schalen

#### *Vraag 2 Ervaren bekwaamheid – voorbereid op lesgeven (LK\_Bekw\_s1\_alg, LK\_Bekw\_s2\_pol)*

Voor dertien onderwerpen/vaardigheden werden de leerkrachten gevraagd in hoeverre zij zich voorbereid voelen om deze te onderwijzen. Voorbeelden hiervan zijn ‘het milieu en duurzaamheid’ en ‘gelijke kansen voor mannen en vrouwen’. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 4-punts Likertschaal met een range van 1 (helemaal niet goed voorbereid) tot 4 (heel goed voorbereid). De vraag is (op enkele items na) afkomstig uit de vragenlijst van ICCS waar werd gewerkt met één totaalschaal. In Peil.Burgerschap in het reguliere onderwijs is gekozen om te werken met twee schalen om inhoudelijk onderscheid te maken. De subschaal *Bekw\_s1\_alg* met in totaal acht items: zes over inhoudelijke onderwerpen waaronder de twee genoemde voorbeelden én twee over de wijze van omgaan met informatie. Daarnaast de subschaal *LK\_Bekw\_s2\_pol* met vijf items over het politieke systeem (bijvoorbeeld ‘Stemmingen en verkiezingen’ en ‘De grondwet en het politieke systeem’). Een PCA met de acht items van de schaal *LK\_bekw\_s1\_alg* levert één component op met een verklaarde variantie van 49.5%. Alle items hebben een hogere componentlading dan 0.30: de laagste 0.55 en de hoogste 0.83. De schaal heeft een Cronbach’s alpha van .85.

Een PCA met de vijf items van de schaal *LK\_bekw\_s2\_pol* wijst op één component met een verklaarde variantie van 55.0%. Alle items hebben een hogere componentlading dan 0.30: de laagste 0.68 en de hoogste 0.79. De schaal heeft een Cronbach’s alpha van 0.79.<sup>49</sup> De twee schalen zijn op dezelfde manier gevormd als in de burgerschapspeiling in het reguliere onderwijs door per leerkracht het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de betreffende items.

#### *Vraag 3 Aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen (LK\_invbs\_ll, LK\_invbs\_ms, LK\_invbs\_vs)*

De leerkrachten werd gevraagd om bij 23 mogelijke invullingen van burgerschapsonderwijs aan te geven in hoeverre zij daar in hun eigen lessen aandacht aan besteden. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 5-punts Likertschaal met een range van 1 (helemaal niets) tot 5 (heel veel). De vragen zijn gelijk aan die in Peil.Burgerschap in het bo, behalve dat de leerkrachten daar werd gevraagd de vraag over te slaan als zij de mogelijke invulling van burgerschapsonderwijs niet van toepassing achtten. Dat werd in deze peiling niet aangegeven.<sup>50</sup>

In de burgerschapspeiling in het reguliere onderwijs werden de volgende drie schalen gevormd:

1. De schaal *LK\_invbs\_ll* met leerdoelen gericht op persoonsvorming en sociale omgang.
2. De schaal *LK\_invbs\_ms* met leerdoelen gericht op het voorbereiden op deelname aan de maatschappij en maatschappelijke betrokkenheid bevorderen.
3. De schaal *LK\_invbs\_vs* met leerdoelen gericht op het bevorderen van omgaan met verschillen, het bevorderen van een open houding.

In de huidige peiling zijn schalen met *dezelfde* leerdoelen gevormd als bij de burgerschapspeiling in het bo. Dit is gedaan, omdat bij een PCA met drie componenten, de verdeling van items over

---

<sup>49</sup> Een PCA met alle dertien items van vraag 2 wijst op twee componenten met een onderlinge correlatie van -.47. Na oblimin rotatie blijkt de verdeling van de items over de componenten iets af te wijken van die in de peiling in het reguliere basisonderwijs. De items ‘het milieu en duurzaamheid’ en ‘emigratie en immigratie’ hebben de hoogste lading op de andere component (niet bij inhoudelijke onderwerpen, maar bij items over de grondwet en het politieke systeem).

<sup>50</sup> Twee leerkrachten sloegen de volledige vraag over. Als we kijken naar hoe het door de overige leerkrachten werd ingevuld zien we het volgende: De meeste vragen werden door maximaal twee leerkrachten overgeslagen. Item 10 over het tegengaan van discriminatie en vooroordelen werd door vijf leerkrachten overgeslagen en item 17 over het bevorderen van zelfstandigheid door vier leerkrachten.

componenten na rotatie grotendeels overeenkwam met de verdeling van items over componenten in het bo<sup>51</sup>. Op drie items na blijkt de verdeling van items na rotatie over drie componenten gelijk aan de genoemde verdeling over de drie schalen (correlaties tussen de componenten tussen 0.25 en 0.37). Het vormen van dezelfde schalen als voor het bo betekent dat bij de s(b)o leerkrachten bij drie items afgeweken is van de hoogste componentlading. Een lading op de bedoelde component was wel steeds aanwezig: 0.28, 0.11 en 0.37.<sup>52</sup>

Een PCA met alleen de items van schaal LK\_invbsl\_II wijst op één component met 52.3% verklaarde variantie. Alle items hebben een hogere componentlading dan 0.30: de laagste 0.64 en de hoogste 0.84. Cronbach's alpha is 0.86.

Een PCA met alleen de items van schaal LK\_invbsl\_ms levert één component op met 50.8% verklaarde variantie. Alle items hebben een hogere componentlading dan 0.30: de laagste 0.62 en de hoogste 0.78. Cronbach's alpha is 0.84.

Een PCA met alleen de items van schaal LK\_invbs\_vs wijst op twee componenten met 44.5% en 16.5% verklaarde variantie. Zonder rotatie hebben alle items een voldoende hoge lading op de eerste component (laagste lading 0.38, hoogste lading 0.79). Cronbach's alpha is 0.77.

Alle schalen die dus met dezelfde leerdoelen zijn gevormd als bij de burgerschapspeiling in het bo zijn gevormd door het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de betreffende items van de schaal.

#### *Vraag 5: ruimte voor discussie: LK\_klasklimaat*

Aan de leerkrachten werden zes items voorgelegd over de mate waarin er in de klas ruimte is voor discussie (open klasklimaat). De vragen betreffen een schaal afkomstig uit het ICCS onderzoek. Voorbeelden van items zijn 'Hoeveel leerlingen in uw lessen in groep 8 doen voorstellen voor klassenactiviteiten?' en 'Hoeveel leerlingen in uw lessen in groep 8 dragen zelf onderwerpen aan voor een discussie in de klas?'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 4-punts Likertschaal met een range van 1 (bijna) geen' tot 4 '(bijna) alle'. PCA levert twee componenten op met respectievelijk 41.5% en 20.2% verklaarde variantie. Alle items hebben zonder rotatie een voldoende hoge lading op de eerste component (laagste 0.54, hoogste 0.75). Cronbach's alpha is 0.71. De schaal is op dezelfde manier gevormd als in de burgerschapspeiling in het reguliere onderwijs door per leerkracht het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de betreffende items.

---

<sup>51</sup> In een PCA met drie componenten en rotatie met de data van zowel het reguliere basisonderwijs als s(b)o hebben dezelfde items een hoogste componentlading op dezelfde component als in een PCA met alleen de data van de s(b)o leerkrachten.

<sup>52</sup> Het leerdoel 'Bewust leren omgaan met de omgeving, het milieu', oorspronkelijk onderdeel van de schaal LK\_invbs\_ms met leerdoelen gericht op het voorbereiden op deelname aan de maatschappij en maatschappelijke betrokkenheid bevorderen blijkt het hoogst te lading (0.51) op de component met leerdoelen gericht op het bevorderen van omgaan met verschillen, het bevorderen van een open houding. De lading op de bedoelde component is 0.28.

Het leerdoel 'Bevorderen van een democratische houding', onderdeel van de schaal LK\_invbs\_vs met leerdoelen gericht op het bevorderen van omgaan met verschillen en het bevorderen van een open houding, heeft de hoogste lading op component met leerdoelen gericht op het voorbereiden op deelname aan de maatschappij (lading 0.40). De lading op de bedoelde component is .11.

Net als bij de schoolleiders (zie 5.2.3) heeft het leerdoel 'Werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan de hoogste lading (0.60) op de component met leerdoelen gericht op aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang. In de burgerschapspeiling in het reguliere basisonderwijs hoorde dit item bij de schaal over aandacht voor invulling van burgerschap door middel van leerdoelen gericht op het bevorderen van omgaan met verschillen (LK\_invbs\_vs). De lading op deze bedoelde component is 0.37.

*Vraag 7: gebruikte werkvormen bij burgerschapsvorming (LK\_werkv)*

De leerkrachten werd gevraagd om bij negen werkvormen aan te geven hoe vaak deze aan bod komen bij de behandeling van aan burgerschap gerelateerde thema's in de les. Voorbeelden van werkvormen zijn 'Leerlingen bereiden onderwerpen voor en presenteren deze' en 'Leerlingen doen groepswork'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 4-puntsschaal met een range van 1 'zelden (0-15%)' – 4 'vaak (75-100%)'. De vraag is (op enkele aanvullende items na) afkomstig uit ICCS. In Peil.Burgerschap in het bo is zijn twee subvragen over het gebruik van een lesmethode en klassikaal lesgeven niet in de schaal opgenomen. Vanwege de vergelijkbaarheid tussen beide peilingen worden deze subvragen hier eveneens niet in de schaal meegenomen. De PCA levert één component op met een verklaarde variantie van 38.4%. Alle items hebben een componentlading hoger dan 0.3: de laagste 0.50 en de hoogste 0.76. De schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.73. De schaal is net als in de peiling in het bo gevormd door per leerkracht het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de betreffende items.

*Vraag 11c Concretisering van burgerschapsonderwijs (LK\_Concbs2)<sup>53</sup>*

De vijf items van vraag 11c betreffen een schaal afkomstig uit het BMS-onderzoek over de concretisering van burgerschapsonderwijs. Leerkrachten konden per uitspraak aangeven of hiervan op hun school sprake is. Voorbeelden van items zijn 'Op onze school zijn er concrete afspraken over opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming' en 'Op onze school evalueren we het burgerschapsonderwijs'. Antwoordmogelijkheden waren 1 'ja' en 2 'nee'. Deze zijn allemaal omgecodeerd naar 1 'nee' en 2 'ja'. De schaal komt overeen met de schaal die gebruikt is in Peil.Burgerschap in het bo. De PCA levert een component op met een verklaarde variantie van 53.1%. Alle items hebben een componentlading hoger dan 0.30: de laagste 0.65 en de hoogste 0.78. De schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.77. De schaal is gevormd door per leerkracht het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de betreffende items.

*Vraag 12 Inbedding van burgerschapsonderwijs in de dagelijkse lespraktijk (LK\_Inbedbs)*

De negen items van vraag 12 betreffen een bestaande schaal die afkomstig is uit het ESC-onderzoek. Voorbeelden van items zijn 'Ik heb voor mijn lessen concrete leerdoelen voor burgerschapsvorming geformuleerd' en 'Ik heb goed inzicht in de burgerschapsontwikkeling van mijn leerlingen'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 5-punts Likertschaal met een range van 1 'helemaal niet van toepassing' tot 5 'helemaal van toepassing'. Twee items, waaronder 'Ons burgerschapsonderwijs moet verder ontwikkeld worden' zijn omgecodeerd, zodat alle items lopen van weinig naar veel inbedding in de dagelijkse lespraktijk. De schaal is gelijk aan de schaal uit Peil.Burgerschap in het bo. De PCA levert drie componenten op met respectievelijk 38.2%, 13.9% en 12.7% verklaarde variantie. Zonder rotatie hebben alle negen items een voldoende hoge lading op het eerste component: de laagste 0.37 en de hoogste 0.72. De schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.79. De schaal is gevormd door per leerkracht het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de betreffende items.

*Vraag 13 Overeenstemming over burgerschapsonderwijs op verschillende niveaus (LK\_overeenst)*

Aan de leerkrachten werden negen uitspraken voorgelegd over de mate van overeenstemming over het burgerschapsonderwijs op hun school (voorbeelditem 'Op onze school heeft de schoolleiding

---

<sup>53</sup> In de peiling in het reguliere basisonderwijs werd deze vraag ook aan de schoolleiders gesteld. Dat was ook in deze peiling de bedoeling. Echter is de vraag daarin per abuis niet opgenomen.

inzicht in hoe leraren burgerschapsvorming invullen') en inzicht in wat er bij leerlingen speelt (voorbeelditem 'Op onze school hebben we inzicht in verschillen die leerlingen ervaren tussen school en thuis'). De vragen zijn afkomstig uit het BMS-onderzoek, waarin twee subschalen werden gevormd. In de burgerschapspeiling in het bo bleek uit PCA dat de verdeling van items over componenten niet overeenkwam met de subschalen. Op basis daarvan werd ervoor gekozen om één schaal te vormen. PCA levert twee componenten op met een verklaarde variantie van 39.6% en 16.9%. Alle items hebben een hogere lading dan 0.30 op de ongeroteerde eerste component: de laagste lading is 0.43 en de hoogste is 0.76. De schaal met een Cronbach's alpha van 0.76 is gevormd door per leerkracht het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de betreffende items.

#### *Vraag 15a Aandacht voor leerlingen tijdens corona (LK\_CovidAandachtLin)*

Aan de leerkrachten zijn acht uitspraken voorgelegd over de mate waarin leerkrachten dit jaar meer of minder opletten of leerlingen angstig zijn, stress ervaren of dat leerlingen gepest worden. De schaal bestond uit drie antwoordopties: 1. minder vaak, 2. even vaak en 3. vaker. PCA wijst op twee componenten met verklaarde varianties van 52.3% en 13.2%. De verdeling van items over de twee componenten levert geen duidelijke inhoudelijk te interpreteren componenten op. Alle items hebben ongeroteerd een voldoende hoge lading op de eerste component en daarom is ervoor gekozen om één schaal te vormen. De laagste lading is 0.61 en de hoogste is 0.81. De schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.87. De schaal is gevormd door per leerkracht het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de betreffende items.

#### *Vraag 15b Gespreksthema's met leerlingen tijdens Corona*

Aan de leerkrachten zijn twaalf uitspraken voorgelegd over de mate waarin de leerkrachten dit schooljaar met de leerlingen praten over onderwerpen die raken aan de COVID-19-pandemie: bijvoorbeeld 'praten met de leerlingen over het nieuws in Nederland' of 'praten met de leerlingen over hoe in een crisis beslissingen worden genomen'. De antwoordcategorieën bestaan uit een 4 punts-Likertschaal die bestaat uit een range van 1 (minder vaak) tot 4 (veel vaker). PCA wijst op vier componenten met verklaarde varianties van 31.7%, 13.0%, 11.1% en 8.5%. Ook na beperking tot minder componenten is de verdeling van items over de componenten niet goed inhoudelijk te interpreteren. Zonder rotatie hebben alle items een voldoende hoge lading op de eerste component. De laagste componentlading is 0.42 en de hoogste 0.73. Dit betekent dat er geen duidelijk onderscheid te maken valt naar onderwerp: als over het ene genoemde onderwerp bijvoorbeeld meer gesproken werd door een leerkracht, dan gold dat ook voor de andere genoemde onderwerpen. Op basis van vraag 15b is daarom geen schaal gevormd.

Tabel 5.2.4: Beschrijvende gegevens schalen: gemiddelden, std en n

	so			sbo		
	gem.	std	n	gem.	std	n
LK_Bekw_s1_alg V2a 3,4,5,6,7,9,11,12 ervaren bekwaamheid lesgeven over algemene aspecten burgerschapseducatie	3.1	0.4	67	3.3	0.4	95
LK_Bekw_s2_pol V2a 1,2,8,10,13 ervaren bekwaamheid lesgeven over politieke systeem	2.7	0.5	67	2.9	0.5	95
LK_Invbs_II V3 8,11 t/m 17 aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang	4.6	0.4	65	4.7	0.3	95
LK_Invbs_ms V3 3,5,18 t/m 20, 22, 23 aandacht voor bevorderen maatschappelijke betrokkenheid en deelname	3.4	0.6	64	3.7	0.6	95
LK_Invbs_vs V3 1,2,4,6,7,9,10 bevorderen van omgaan met verschillen (open houding)	4.0	0.5	65	4.3	0.4	95
LK_Klasklimaat V5 ruimte voor discussie in de klas	2.2	0.4	65	2.3	0.5	95
LK_Werkv V7 mate gebruik werkvormen voor burgerschapsonderwijs	2.0	0.4	63	2.3	0.5	93
LK_Concbs2 V11C concretisering burgerschapsonderwijs	1.2	0.3	66	1.2	0.3	89
LK_Inbedbs V12 Inbedding burgerschap in dagelijkse onderwijspraktijk	2.8	0.5	64	2.9	0.5	95
LK_Overeenst V13 Overeenstemming Burgerschapsaanbod op verschillende niveaus	3.1	0.6	66	3.1	0.5	95
LK_CovidAandachtLn V15a aandacht voor leerlingen tijdens Corona	2.4	0.3	66	2.5	0.4	94

### Indexvariabelen

#### *Vraag 6 bij welke vakken burgerschapsvorming aan bod komt (LK\_vak)*

De leerkrachten konden aankruisen bij welke van de volgende vijf vakken burgerschapsvorming aan bod komt:

- wereldoriëntatie
- godsdienstonderwijs/lessen levensbeschouwing
- begrijpend lezen
- kunstvakken (drama, dans, muziek, beeldende vorming)
- sport/bewegingsonderwijs.

Drie leerkrachten sloegen de vragen over. Vrijwel alle leerkrachten (97.0%) kruisten aan burgerschap aan te bieden bij wereldoriëntatie (in de peiling in het bo was dit 99.1%). Net als in de peiling in het bo is de variabele LK\_vak gevormd door het aantal van de vijf vakken te tellen waarin burgerschapsvorming aan bod komt. Deze variabele is bedoeld als indicator voor de mate van inbedding van burgerschapsonderwijs in de gehele schoolpraktijk.

#### *Vraag 8 lesmateriaal (LK\_materiaal en LK\_matrzelf)*

Aan de leerkrachten werden de volgende vier soorten lesmateriaal voorgelegd met de vraag om aan te kruisen welke zij gebruiken als zij aandacht besteden aan burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming:

- Een specifieke, bestaande methode (bijv. voor levensbeschouwing)
- Lesmateriaal behorend bij projecten (bijv. over klimaatverandering)
- Lesmateriaal behorend bij vaste, niet vakgebonden curriculumonderdelen (bijv. school tv)
- Zelf ontworpen materiaal.



Twee aanvullende antwoordopties waren dat zij geen lesmateriaal gebruiken voor het burgerschapsonderwijs en 'anders, nl.' Veel open antwoorden na 'anders, nl.' betroffen antwoorden die betrekking hadden op het gebruik van lesmateriaal en zijn als zodanig gecodeerd. Eén leerkracht sloeg deze vraag over (vulde nergens iets in).

In de burgerschapspeiling in het bo werden twee variabelen gevormd. Ten eerste *LK\_matrzelf* met de waarden 0 (nee) en 1 (ja) die aangeeft of leerkrachten zelf ontworpen materiaal bij burgerschapsvorming gebruiken. Ten tweede *LK\_materiaal* door te tellen hoeveel van de overige drie soorten lesmateriaal is gebruikt bij onderwijs in burgerschapsvorming. Deze twee variabelen zijn ook in deze peiling gevormd.

#### *Vraag 9a en b Bijhouden leerresultaten (LK\_bijhres)*

De antwoorden op vraag 9a en 9b over het wel of niet bijhouden van leerresultaten omtrent burgerschap zijn samengevoegd tot één index, met drie categorieën:

1. Nee;  $n=106$
2. ja, maar gebruik resultaten niet om lessen aan te passen;  $n=23$
3. ja, gebruik resultaten om lessen aan te passen;  $n=21$

Tabel 5.2.5 Beschrijvende gegevens indexvariabelen: frequentieverdelingen

		so		sbo	
		%	n	%	n
LK_vak 6 aantal vakken waarin aanbod BS	1	4.6	3	0.0	0
	2	23.1	15	13.8	13
	3	38.5	25	36.2	34
	4	20.0	13	21.3	20
	5	13.8	9	28.7	27
LK_materiaal 8 mate gebruik bestaand materiaal burgerschapsonderwijs	0	16.7	11	7.4	7
	1	36.4	24	18.9	18
	2	34.8	23	41.1	39
	3	12.1	8	32.6	31
LK_matrzelf 8_4 gebruik zelf ontworpen materiaal burgerschapsonderwijs	0 nee	78.8	52	64.2	61
	1 ja	21.2	14	35.8	34
LK_bijhres 9ab bijhouden leerresultaten	0 nee	78.9	45	65.6	61
	1 ja, maar niet voor lesaanpassing	8.8	5	19.4	18
	2 ja, gebruik om lessen aan te passen	12.3	7	15.1	14

### 5.2.3 Analyses voor de schoolleidervragenlijst

#### Schalen

*Vraag 4 en 5 Aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen (DIR\_invbs\_II, DIR\_invbs\_ms, DIR\_invbs\_vs)*

Aan de schoolleiders werden 24 mogelijke doelen voorgelegd (één doel meer dan bij de leerkrachten, nl. bevorderen van sociale zelfredzaamheid), waarbij zij konden aangeven welke doelen op hun school van toepassing zijn. Voor de doelen die van toepassing waren, werd vervolgens in gevraagd in

hoeverre deze doelen uitgewerkt waren (globale doelen, doelen per leerjaar/groep en doelen per leerling). De vragen zijn gelijk aan die in Peil.Burgerschap in het reguliere basisonderwijs. De antwoorden op vraag 4 en 5 zijn net als in de peiling in het bo gecombineerd met per item de antwoordcategorieën: 1) geen doelen, 2) globale doelen, 3) doelen op klas/groepsniveau, 4) doelen op leerlingniveau.

In de burgerschapspeiling in het reguliere onderwijs werden de volgende drie schalen gevormd.

1. De schaal *DIR\_invbs\_II* over aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen gericht op aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang.
2. De schaal *DIR\_invbs\_ms* over aandacht voor invulling van burgerschap via leerdoelen over het voorbereiden op deelname aan de maatschappij en maatschappelijke betrokkenheid bevorderen.
3. De schaal *DIR\_invbs\_vs* over aandacht voor invulling van burgerschap door middel van leerdoelen gericht op het bevorderen van omgaan met verschillen.

Er zijn schalen met *dezelfde* leerdoelen gevormd als bij de burgerschapspeiling in het bo. Dit is gedaan, omdat bij een PCA met drie componenten, de verdeling van items over componenten na rotatie grotendeels overeenkwam met de verdeling van items over componenten in het bo<sup>54</sup>. Op drie items na blijkt de verdeling van items na rotatie over drie componenten gelijk aan de genoemde verdeling over de drie schalen (correlaties tussen de componenten tussen -0.38 en 0.29). Het vormen van dezelfde schalen als voor het bo betekent dat bij de s(b)o schoolleiders bij drie items is afgeweken van de hoogste componentlading.<sup>55</sup>

PCA met alleen de items van schaal *DIR\_invbsl\_II* levert drie componenten op met 64.1%, 12.1% en 7.3% verklaarde variantie. Zonder rotatie hebben alle items een voldoende hoge lading op de eerste component (laagste lading 0.74, hoogste lading 0.89). Cronbach's alpha van de schaal is 0.90.

PCA met alleen de items van schaal *DIR\_invbsl\_ms* wijst op twee componenten met 40.7% en 16.2% verklaarde variantie. Zonder rotatie hebben alle items, behalve het item 'invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging' een voldoende hoge lading op de eerste component. De lading van dit item is 0.04, de componentladingen van de overige items liggen tussen 0.31 en 0.85. Cronbach's alpha van de schaal is 0.73, en zonder het item over invulling geven aan godsdienstige overtuiging is de alpha .78. PCA met alleen de items van schaal *DIR\_invbsl\_vs* wijst op twee componenten met 56.2 en 15.2%

---

<sup>54</sup> In een PCA met drie componenten en rotatie met de data van zowel het reguliere basisonderwijs als s(b)o hebben de meeste items een hoogste componentlading op dezelfde component als in een PCA met alleen de data van de s(b)o schoolleiders.

<sup>55</sup> Het leerdoel 'Vraagstukken van verschillende kanten kunnen bekijken', blijkt het hoogst (0.61) te laden op de component met leerdoelen gericht op aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang (*DIR\_invbs\_vs*). In de reguliere burgerschapspeiling hoorde dit item bij de schaal over aandacht voor invulling van burgerschap via leerdoelen over het voorbereiden op deelname aan de maatschappij en het bevorderen van maatschappelijke betrokkenheid (*DIR\_invbs\_ms*). De lading op de bedoelde component is 0.12. Net als in het reguliere basisonderwijs, laadt 'Invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging: laten zien wat dat betekent voor samen leven' ook het hoogst op *DIR\_invbs\_vs*, maar werd deze bij *DIR\_invbs\_ms* gevoegd. De reden voor het afwijken van de PCA-resultaten, was het gelijk houden van de indeling in doelen voor leerkrachten schoolleiders.

Het leerdoel 'Werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan' heeft de hoogste lading (0.73) op de component met leerdoelen gericht op aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang. In de burgerschapspeiling in het reguliere basisonderwijs hoorde dit item bij de schaal over aandacht voor invulling van burgerschap door middel van leerdoelen gericht op het bevorderen van omgaan met verschillen (*DIR\_invbs\_vs*). De lading op de bedoelde component is 0.29.

verklaarde variantie (laagste lading 0.74, hoogste lading 0.89). Zonder rotatie hebben alle items een voldoende hoge lading op de eerste component (laagste lading 0.61, hoogste lading 0.87). Cronbach's alpha van de schaal is 0.86.

Alle schalen die dus met dezelfde leerdoelen zijn gevormd als bij de burgerschapspeiling in het bo zijn gevormd door het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de betreffende items van de schaal. Het item 'invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging' is ondanks de te lage componentlading vanwege de vergelijkbaarheid met het bo niet uit de schaal verwijderd.

#### *Vraag 11 Inbedding van burgerschapsonderwijs in de dagelijkse lespraktijk (DIR\_Inbedbs)*

Het betreft een bestaande schaal die afkomstig is uit het ESC-onderzoek. Voorbeelden van items zijn 'de burgerschapsontwikkeling van leerlingen wordt systematisch gevolgd (leerlingvolgsysteem)' en 'de invulling van ons burgerschapsonderwijs wordt regelmatig besproken in teamvergaderingen'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 5-punts Likertschaal met een range van 1 'helemaal niet van toepassing' tot 5 'helemaal van toepassing'. De vragen zijn gelijk aan die in Peil.Burgerschap in het bo. Twee items, waaronder 'We vinden het op school moeilijk om invulling aan burgerschapsonderwijs te geven' zijn omgecodeerd, zodat alle items lopen van weinig naar veel inbedding in de lespraktijk. PCA wijst op twee componenten met resp. 46.6% en 12.7% verklaarde variantie. Net als bij de leerkrachten hebben zonder rotatie alle items een voldoende hoge lading op deze component (ladingen tussen 0.35 en 0.84). Daarom is de bestaande schaal *DIR\_Inbedbs* gevormd door het gemiddelde te berekenen van de antwoorden op de negen items. De schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.85.

#### *Vraag 12 Overeenstemming over burgerschapsonderwijs op verschillende niveaus (DIR\_overeenst)*

Aan de schoolleiders werden elf uitspraken voorgelegd over de mate van overeenstemming over het burgerschapsonderwijs op hun school (voorbeelditem 'Op onze school heeft de schoolleiding inzicht in hoe leraren burgerschapsvorming invullen') en inzicht in wat er bij leerlingen speelt (voorbeelditem 'Op onze school hebben we inzicht in verschillen die leerlingen ervaren tussen school en thuis'). Vergeleken met de leerkrachten werden twee extra items voorgelegd aan de schoolleiders. Om te kunnen vergelijken met de leerkrachten, zijn deze niet opgenomen in de schaal.

Deze vragen werden in dezelfde vorm voorgelegd aan schoolleiders in Peil.Burgerschap in het bo. Antwoorden op de twee extra items worden net als in de peiling in het bo alleen beschreven en worden niet meegenomen in de meerniveau-analyses<sup>56</sup>. PCA levert drie componenten op met resp. 35.5%, 17.4% en 11.6% verklaarde variantie. De verdeling van items over de componenten laat net als in de burgerschapspeiling in het reguliere onderwijs geen duidelijke verdeling naar de oorspronkelijke subschalen (overeenstemming en inzicht) zien. Bij een PCA zonder rotatie hebben alle negen items, op één na, een voldoende hoge lading op de eerste component. Item 'hebben we inzicht in verschillen die leerlingen ervaren tussen school en thuis' heeft een componentlading van 0.25. Om te kunnen vergelijken met de leerkrachtdata en met het bo, is één schaal gevormd op basis van alle negen items. Op basis van vraag 12 is de schaal *DIR\_overeenst* gevormd door het gemiddelde te berekenen van de antwoorden op de negen items. De schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.76 (zonder het item met een te lage componentlading is dit 0.77).

---

<sup>56</sup> correlaties van de items met *DIR\_overeenst* > .45

*Vraag 15 Inzicht in sociale veiligheidsbeleving in relatie tot seksuele diversiteit en seksueel grensoverschrijdend gedrag (DIR\_sveilig)*

Het betreft een bestaande schaal afkomstig uit het BMS-onderzoek (Kuiper, Van der Veen & Ledoux, 2016) over het inzicht van de schoolleiders in de beleving van de sociale veiligheid op school in relatie tot seksuele diversiteit en seksueel grensoverschrijdend gedrag en knelpunten daarbij. De vraag bevat vijf items met de antwoordmogelijkheden 1 ‘helemaal niet van toepassing’ tot 5 ‘helemaal van toepassing’. Een voorbeeld van een item is ‘Ik heb inzicht in de beleving van de sociale veiligheid op school van homoseksuele, lesbische, biseksuele en transgender leerlingen’. PCA levert één component op met 54.5% verklaarde variantie (componentladingen tussen 0.68 en 0.79). Op basis van vraag 15 is de schaal *DIR\_sveilig* gevormd door het gemiddelde te berekenen van de antwoorden op de vijf items. De schaal heeft een Cronbach’s alpha van 0.78.

In Tabel 5.2.6 en Tabel 5.2.7 zijn respectievelijk de beschrijvende gegevens en de correlaties tussen de schalen weergegeven.

Tabel 5.2.6: Beschrijvende gegevens schalen: gemiddelden, std en n

	so			sbo			totaal		
	gem.	std	n	gem.	std	n	gem.	std	n
DIR_invbs_II schaal aandacht voor invulling burgerschap m.b.t. persoonsvorming en sociale omgang	2.9	0.9	30	2.3	0.8	47	2.5	0.9	77
DIR_invbs_ms schaal aandacht voor invulling burgerschap via maatsch. leerdoelen	1.5	0.5	30	1.4	0.4	47	1.4	0.4	77
DIR_invbs_vs schaal aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen m.b.t. omgaan met verschillen	2.0	0.8	31	1.7	0.4	47	1.8	0.6	78
DIR_inbedbs schaal inbedding burgerschapsonderwijs	2.9	0.6	31	2.9	0.7	47	2.9	0.7	78
DIR_overeenst schaal overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in opvattingen leerlingen	3.4	0.5	31	3.2	0.5	47	3.3	0.5	78
DIR_sveilig schaal mate van inzicht in sociale veiligheidsbeleving in relatie tot seksuele diversiteit en seksueel grensoverschrijdend gedrag	3.8	0.6	31	3.5	0.5	45	3.6	0.5	76

Tabel 5.2.7: Beschrijvende gegevens schalen: correlaties

	DIR_invbs_II	DIR_invbs_ms	DIR_invbs_vs	DIR_inbedbs	DIR_overeenst	DIR_sveilig
DIR_invbs_II	1					
DIR_invbs_ms	0.53	1				
DIR_invbs_vs	0.65	0.68	1			
DIR_inbedbs	0.33	0.46	0.42	1		
DIR_overeenst	0.27	0.37	0.36	0.74	1	
DIR_sveilig	0.11	0.21	0.22	0.39	0.49	1

### Indexvariabele

#### *Vraag 2 vakken waarbij burgerschapsvorming aan bod komt (DIR\_vakken)*

De schoolleiders konden aankruisen bij welke van de volgende vijf vakken burgerschapsvorming aan bod komt:

- wereldoriëntatie
- godsdienstonderwijs/lessen levensbeschouwing
- begrijpend lezen
- kunstvakken (drama, dans, muziek, beeldende vorming)
- sport/bewegingsonderwijs.

Daarnaast konden de schoolleiders aankruisen dat geen van de vakken van toepassing is. Dit werd door één schoolleider aangekruist.

Deze vraag werd ook in de burgerschapspeiling in het bo voorgelegd aan schoolleiders. Daar bevatte de vraag echter ook de optie 'taal en rekenen'. Die optie is nu weggelaten, omdat het ook niet aan de leerkrachten is voorgelegd. Veel schoolleiders (85.9%) kruisten wereldoriëntatie aan. Vijf schoolleiders (6.4%) kruisten alleen de optie anders aan. Zij gaven aan dat burgerschapsonderwijs verweven is door de hele school heen, bijv. binnen een bepaalde methode of in projecten.

Op basis van vraag 2 is de index *DIR\_vakken* gevormd door het aantal van de vijf vakken te tellen waarin burgerschapsvorming aan bod komt. Deze variabele is bedoeld als indicator voor de mate van inbedding van burgerschapsonderwijs in de gehele schoolpraktijk. Vergeleken met het bo is in deze index dus niet 'taal en rekenen' opgenomen, waarmee de indexscore niet goed vergelijkbaar is met die van schoolleiders in het bo. In Tabel 5.2.8 is de frequentieverdeling weergegeven.

Tabel 5.2.8: Beschrijvende gegevens indexvariabele: frequentieverdeling

		%	n
DIR_vakken: aantal vakken waarin burgerschapsvorming aan bod komt	0	7.7	6
	1	9.0	7
	2	20.5	16
	3	26.9	21
	4	26.9	21
	5	9.0	7

## Hoofdstuk 6: Burgerschapscompetenties van leerlingen

### 6.1. Beschrijving van leerlingprestaties

De verdeling van prestaties kan geïllustreerd worden met voorbeeldopgaven van de schalen dichotome kennis (KD), dichotome vaardigheid (VD), polytome vaardigheid (VP), polytome attitude (AP) en polytome seksuele weerbaarheid (SP). Hierbij maken we gebruik van het feit dat de burgerschapscompetenties zijn geanalyseerd volgens de itemresponstheorie. Met behulp van het itemresponsmodel kunnen we bij dichotome opgaven voorspellen wat de kans is op een juist antwoord gegeven de competentie van een leerling. De opgaven kunnen zo beschreven dat deze direct gekoppeld zijn aan een competentieniveau, waarbij beheersing wordt als volgt gedefinieerd:

- Geen beheersing      kans op een correct antwoord kleiner dan 50%;
- Matige beheersing      kans op een correct antwoord ligt tussen de 50% en 80%;
- Goede beheersing      kans op een correct antwoord is groter dan 80%.

Voor elk item is dus uitgerekend hoeveel competentie nodig is om 50% of 80% kans te hebben op het correct maken van dat item<sup>57</sup>.

Bij burgerschapsvorming is geen sprake van referentieniveaus, waardoor het (zonder standaardbepaling) niet zo eenvoudig te bepalen is hoe de beheersing van items te interpreteren is. Voor een kwalificatie van het niveau zijn de leerlingen per schaal in prestatieniveaus ingedeeld, gebaseerd op percentielen. De indeling bestaat uit vijf prestatieniveaus: percentiel 10, 25, 50, 75 en 90. De resultaten zijn gegeven in Bijlage 6.1. Deze resultaten zijn zowel bepaald voor de latente verdeling van de leerlingen, alsook voor de WML-verdeling. De resultaten verschillen niet veel voor beide verdelingen, en zijn daarmee robuust. Met beide verdelingen kan gewerkt worden.<sup>58</sup> In de tabellen in Bijlage 6.1 wordt gemiddeld bij 9% van de item-percentiel-combinaties waarvoor de beheersing is bepaald een andere beheersing ingeschat afhankelijk van het type schaal.

Bij de polytome opgaven (zie Bijlage 6.2) zien we dat de typering van de opgaven nog minder verschilt tussen de latente verdeling en de WML-verdeling. Gemiddeld wordt bij 6% van de item-percentiel-combinaties, waarvoor de mate van instemming wordt bepaald, een andere mate van instemming ingeschat afhankelijk van de type schaal. Hierbij is weinig verschil gevonden over de schalen, wat betekent dat ook bij schaal van seksuele weerbaarheid (waar de verschillen tussen de latente schaal en WML-schaal het grootst waren) dit niet tot een andere inschatting van de opgaven leidt.

De itemkenmerken zijn ook af te beelden in figuren. Voor KD zijn deze afgebeeld in Figuur 6.1. Voor VD staan deze in Figuur 6.2. Op de horizontale as is de latente trek (de theta-schaal) gegeven. In de figuren zijn de opgaven geordend op basis van de positie op de schaal. Van boven naar de beneden is

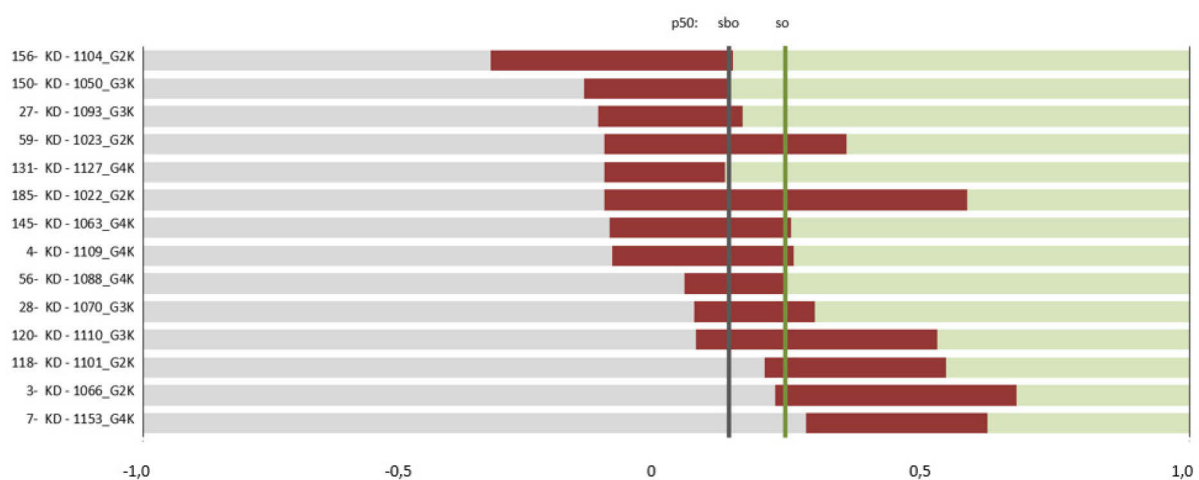
---

<sup>57</sup> Het is ook mogelijk om opgaven op die schaal af te beelden die niet afgenomen waren bij de so/sbo-peiling maar wel bij de bo-peiling. Hiervoor is enige terughoudendheid aan te raden, en daarom zijn die waarden hier niet gegeven.

<sup>58</sup> De geobserveerde verdeling is bepaald met behulp van de WML-schattingen, maar heeft als nadeel dat iedere individuele meting behept is met meetfout. Als gevolg daarvan is de standaardafwijking van de vaardigheid groter dan bij de onderliggende latente verdeling. Het voordeel van het toepassen van deze verdeling is dat er verder geen enkele aanname nodig is aangaande de verdeling van vaardigheden. Bij de latente verdeling speelt de meetfout per leerling niet mee. Zodoende heeft de latente verdeling ook een kleinere standaardafwijking dan de geobserveerde verdeling. In de verdere analyses worden de geobserveerde WML-schattingen gebruikt omdat we daar de vaardigheden aan de individuele kenmerken koppelen en we ook meerniveau-analyses willen doen. SAUL is niet geschikt om dergelijke analyses te doen waardoor meerniveau-analyses met de latente trek niet mogelijk zijn.

de benodigde competentie om een kans van 0.50 te hebben om het item goed te beantwoorden (b50) steeds hoger. De opgaven zijn dus geordend naar het grenspunt tussen geen en een matige beheersing. Per opgave geeft het grijze deel van de balk de range in competenties aan waarbij er geen of onvoldoende beheersing van het item is; het donkerrode deel geeft de range van competenties aan waarin het item matig beheerst wordt; het groene deel geeft aan bij welke competenties het item goed beheerst wordt. Het grenspunt tussen het donkerrode en groene deel (b80) is de positie op de theta-schaal waar de kans op een correct antwoord precies 0.80 is. De range van de theta-schaal die is afgebeeld loopt van min 1 (-1) tot en met plus 1 (1). Voor alle items vallen de grenspunten b50 en b80 binnen dat interval (zie ook Bijlage 6.1).

Naast de opgaven zijn ook de posities van de populaties van speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so) in de figuur gegeven in termen van de mediane latente-trek-waarde in de latente verdeling, oftewel de competentie op percentiel 50 (p50) in de twee verdelingen. De p50-waarde van sbo staat lager op de theta-schaal dan die van so. Binnen de latente verdeling is normaliteit verondersteld en daarom is dit ook gelijk aan de gemiddelde competentie. Hierbij geldt dat we ons beperken tot alleen de twee p50-punten. Alternatieven zijn de p50-posities in de WML-verdelingen, die dichtbij de waarden in latente verdelingen liggen, of diverse andere percentiepunten zoals p25 en p75 in de latente verdeling dan wel de WML-verdeling. Om de figuren overzichtelijk te houden is ervoor gekozen niet alle lijnen af te beelden. In Tabel 3 en Tabel 4 is te vinden wat de waarden van die verschillende punten op de theta-schaal zijn.<sup>59</sup> De indeling in Tabel 4 bestaat uit vijf prestatieniveaus: percentiel 10, 25, 50, 75 en 90. De verticale lijnen voor sbo en so in onderstaande figuur geven dus alleen de gemiddelde competentie van leerlingen (percentiel 50) weer.



Figuur 6.1: Opgaven bij Kennis Dichotoom uit de sbo/so-peiling afgebeeld op de latente KD-schaal<sup>60</sup>

Figuur 6.1 geeft een typering van kennisopgaven weer. Een eerste blik laat een aardige spreiding zien van makkelijke, uitdagende en moeilijke opgaven. We zien dat de mediane sbo-leerling (P50) twee items goed beheerst, en de mediane so-leerling vier items (zie ook Bijlage 6.1). Ook enkele opgaven worden moeilijk bevonden - te zien aan de grijze balk. Een leerling in percentiel-25 (niet in de figuur) beheerst geen enkele opgave goed, en acht (sbo) of elf (so) van de veertien opgaven matig. De

<sup>59</sup> Op basis van deze informatie zouden vergelijkbare figuren gemaakt kunnen worden, met alle gewenste lijnen daarin.

<sup>60</sup> <sup>60</sup> Items met code 2K op het einde staan voor het subdomein Omgaan met Verschillen; items met 3K vallen onder het subdomein Democratisch Handelen en 4K staat voor het subdomein Maatschappelijk verantwoord handelen.

percentiel-75-leerling in het so beheerst meer dan de helft van de kennisitems goed; in het sbo is dit precies de helft van de items.

Uit de kennisopgaven, en ook voor de overige burgerschapsitems, is een selectie van voorbeelden gekozen om de beschrijving van burgerschapscompetenties van leerlingen te duiden. Het gaat om opgaven die typerend zijn voor de beheersing/attitude of vaardigheid van bepaalde groepen leerlingen. Ter illustratie is een keuze gemaakt voor de opgaven en items die aan de uiteinden van de verdeling van de latente variabele liggen. Waar mogelijk zijn items gekozen die bij hetzelfde onderwerp horen.

Het eerste voorbeelditem is item 1104 en bevraagt op hoofdlijnen kennis van de grote wereldgodsdiensten en levensbeschouwelijke stromingen. Deze opgave beheerst de mediane (P50) leerling in het so goed, en de mediane leerling in het sbo redelijk.

1104 - Welke van deze uitspraken is waar?

- Moslims mogen tijdens de ramadan extra veel eten.
- Voor Hindoes in India is de koe een heilig dier.**
- Rooms-katholieke priesters mogen trouwen.

Het volgende item, 1127, gaat over maatschappelijk verantwoord handelen, en wordt zowel in het sbo als so door de gemiddelde/mediane leerling goed beheerst. Hoewel de P50-leerling in het sbo dit

1127 - Hannah zegt: “Online mag ik zeggen wat ik wil, want ik gebruik een andere naam.” Heeft Hannah gelijk?

- Ja, want online is niet hetzelfde als in het echt.
- Nee, want dan weet niemand wie zij is.
- Nee, want ze is nog steeds verantwoordelijk voor wat ze zegt.**

item dus wel goed maakt (in tegenstelling tot vorig item 1104), is de benodigde vaardigheid om een kans van 0.50 te hebben om het item goed te beantwoorden (de rode balk) wel hoger.<sup>61</sup> Vandaar dat item 1127 op een lagere positie in Figuur 3 staat dan item 1104.

Tot slot is item 1153 een voorbeeld van een moeilijke opgave. De opgave wordt niet beheerst door de P50-leerling in het sbo en so. Alleen bovengemiddeld competente (P75) leerlingen in het so en hoog

1153 - Welke mensen hebben last van schade die aan het milieu is toegebracht?

- Alleen mensen die in rijke landen wonen.
- Alle mensen ongeacht waar ze wonen.**
- Alleen mensen die wonen in landen waar kolen worden gebruikt om elektriciteit op te wekken.
- Alle mensen, behalve de mensen die al werken aan de verbetering van het milieu.

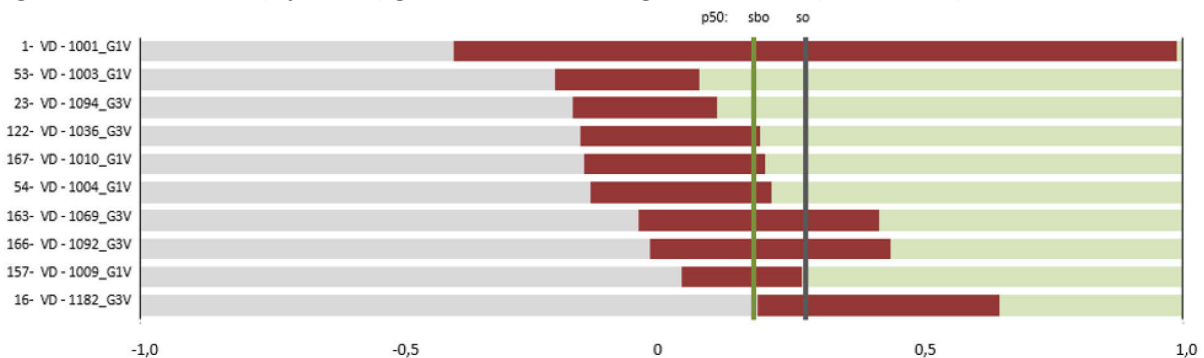
<sup>61</sup> Voor een kans van 0.50 (b50) op het goed beantwoorden van item 1127 is een prestatieniveau van P25 nodig, terwijl voor item 1104 een prestatieniveau van P10 nodig is om een kans van 0.50 op het goed beantwoorden te hebben (zie Bijlage 6.1). Het prestatieniveau om een kans van 0.80 te hebben om het item goed te beantwoorden is wel vrijwel gelijk voor deze twee voorbeelditems.



vaardige leerlingen in het sbo (P90) hebben een kans van minimaal 0.50 om deze opgave over de gevolgen van ingrepen in de natuur goed te beantwoorden (zie Bijlage 6.1).

#### *Het toepassen van kennis als burgerschapsvaardigheid*

Figuur 4 geeft wederom de beheersing op itemniveau weer voor de gemiddelde/mediane P50 leerlingen in het sbo en so. De verticale lijnen geven aan wat de mediane leerling in het sbo en so beheersen als het gaat om het toepassen van kennis (VD). De items in deze schaal gaan over het omgaan met conflicten en het democratisch handelen<sup>62</sup>. P50-leerlingen in het so beheersen in het algemeen meer items (vijf items) goed dan P50-leerlingen in het sbo (twee items).



Figuur 6.2: Toegepaste kennisopgaven uit de sbo/so-peiling afgebeeld op de latente VD schaal

Een voorbeeld van een item dat door zowel gemiddeld vaardige so- als sbo-leerlingen goed wordt gemaakt, is item 1094. Dit item over democratisch handelen heeft betrekking op de leefwereld van de leerlingen. Alle leerlingen weten deze opgaven redelijk tot goed te maken (zie Bijlage 6.1).

1094 - Een groepje kinderen wil graag een speelplaats in hun straat.

Hoe kunnen ze dat op een democratische manier bereiken?

- Handtekeningen verzamelen en daarmee naar de gemeente gaan.**
- Zelf een plek zoeken en daar gaan spelen.
- In de tuin van de burgemeester gaan zitten tot hij toegeeft.

Item 1182 valt ook onder democratisch handelen, maar is een ingewikkeld item voor met name sbo-leerlingen. P50-Leerlingen in het so beheersen het item matig. Voor het goed beantwoorden van dit item is specifieke kennis over het democratisch gehalte van stemmen nodig.

<sup>62</sup> Items met code 1V op het einde staan voor het subdomein Omgaan met Conflicten; items met 3V vallen onder het subdomein Democratisch Handelen.

1182 - Leden van een jeugdclub willen een leider kiezen. Eén lid biedt aan om de leider te zijn, maar de clubleden beslissen om te stemmen wie hun leider wordt.

Wat is de beste reden voor de club om de leider te kiezen door middel van stemmen?

- Stemmen geeft mensen de kans om een tweede stemming te houden als ze het niet eens zijn met de uitkomst.
- Stemmen is de snelste manier om te beslissen wie de leider zou moeten zijn.
- **Stemmen geeft elk lid van de club de kans om deel te nemen aan het kiezen van de leider.**
- Stemmen belooft dat elk lid van de club gelukkig zal zijn met de keuze van de leider.

1001 - Je zit in de bus en luistert naar muziek.

Waarom mag je in de bus de muziek niet te hard zetten?

- Omdat harde muziek gehoorschade veroorzaakt.
- Voor de veiligheid, want harde muziek kan de chauffeur afleiden.
- **Omdat harde muziek overlast kan geven voor andere mensen.**

Item 1001 kent als enige item geen onderscheid in beheersingsniveau (vrijwel de gehele balk is rood gekleurd). Alle leerlingen hebben een matige tot redelijke beheersing van dit item. Het item onderscheidt geen lage (P10) en goede presteerders (P90). Alle drie antwoordopties kunnen goed zijn, maar hier zochten we maatschappelijke gezien het beste antwoord. De strekking van de opgave wordt mogelijk niet beter doorzien door leerlingen met een hoger competentieniveau.

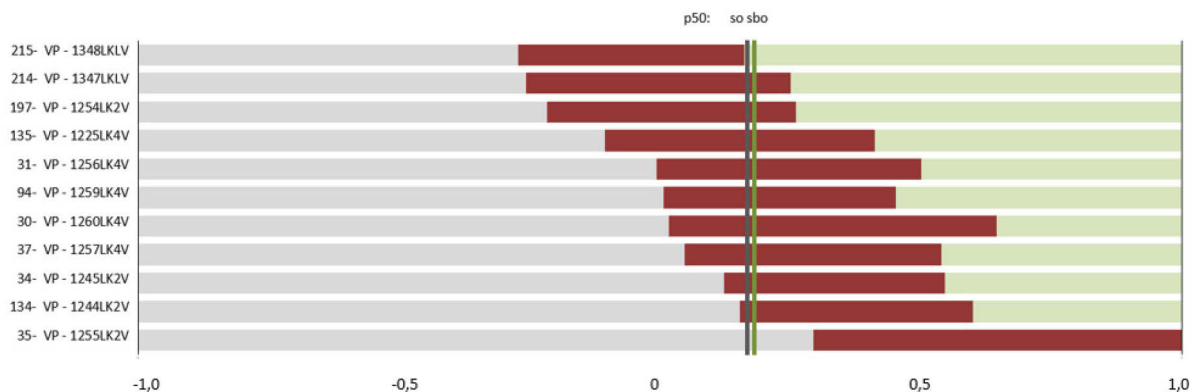
#### *Burgerschapshoudingen en inschatting van eigen vaardigheid*

De kans om een item goed te maken is te beschrijven als de verwachte score op de opgaven. Bij polytome items, zoals item 1001, wordt de verwachte waarde-definitie gebruikt om de grenspunten op de schaal aan te geven. We hebben voor de AP, VP en SP polytome scores met een minimum van 0 en een maximum score van 3 gebruikt. De verwachte scores die equivalent zijn aan de 0.50 kans en de 0.80 kans zijn respectievelijk 1.5 en 2.4.

Bij het kwalificeren van de VP-items zou gesproken kunnen worden van mate van beheersing, hoewel het gaat om een zelfinschatting. Vandaar spreken we hier liever over de mate van zelfvertrouwen (geen of weinig tot stevig of goed zelfvertrouwen). Bij AP en SP is sowieso geen sprake van een mate van beheersing. Hier wordt gesproken over mate van instemming of onderschrijven. In dit geval zouden de opgaven in dit onderzoek bij de attitude- en weerbaarheidsschaal als volgt omschreven kunnen worden:

- Nauwelijks instemming/ positief                      verwachte score kleiner dan 1.5;
- Matig/redelijk(e) instemming/ positief            verwachte score ligt tussen de 1.5 en 2.4
- Veel instemming/ sterk positief                    verwachte score groter dan 2.4.

De resultaten voor de polytome opgaven zijn gegeven als Figuur 6.3 voor VP, in Figuur 6.4 voor AP en in Figuur 6.5 voor SP. Hierbij zijn wederom de p50 van latente verdeling voor sbo en so gegeven. Bij de polytome opgaven staat deze p50-waarde van so een fractie (maar niet betekenisvol) lager op de schaal dan die van sbo, wat omgekeerd is dan wat bij de dichotome opgaven is gevonden.



Figuur 6.3: de inschatting van eigen vaardigheidsopgaven uit de sbo/so-peiling afgebeeld op de latente VP-schaal<sup>63</sup>

Het enige item waarbij de mediane leerling (P50) in het so en sbo een stevig tot goed zelfvertrouwen heeft in de eigen vaardigheid gaat over begrip opbrengen voor personen die worden beledigd vanwege hun seksuele geaardheid (zie Figuur 6.3, item 1348).

Hieronder lichten we item 1254 en 1255 uit. Deze twee items gaan over het omgaan met verschillen. Leerlingen in het sbo en so verschillen daarin niet van elkaar. P50-leerlingen schatten in dat ze matig tot redelijk vaardig zijn in het respecteren van de mening van anderen (item 1254), maar ze hebben geen tot weinig vertrouwen dat ze goed kunnen samenwerken met iemand waarmee ze het oneens zijn (item 1255). Dit zou om leerlingen kunnen gaan die minder zelfvertrouwen hebben, maar het kunnen ook leerlingen zijn die kritischer op zichzelf zijn bij het antwoorden op deze items.

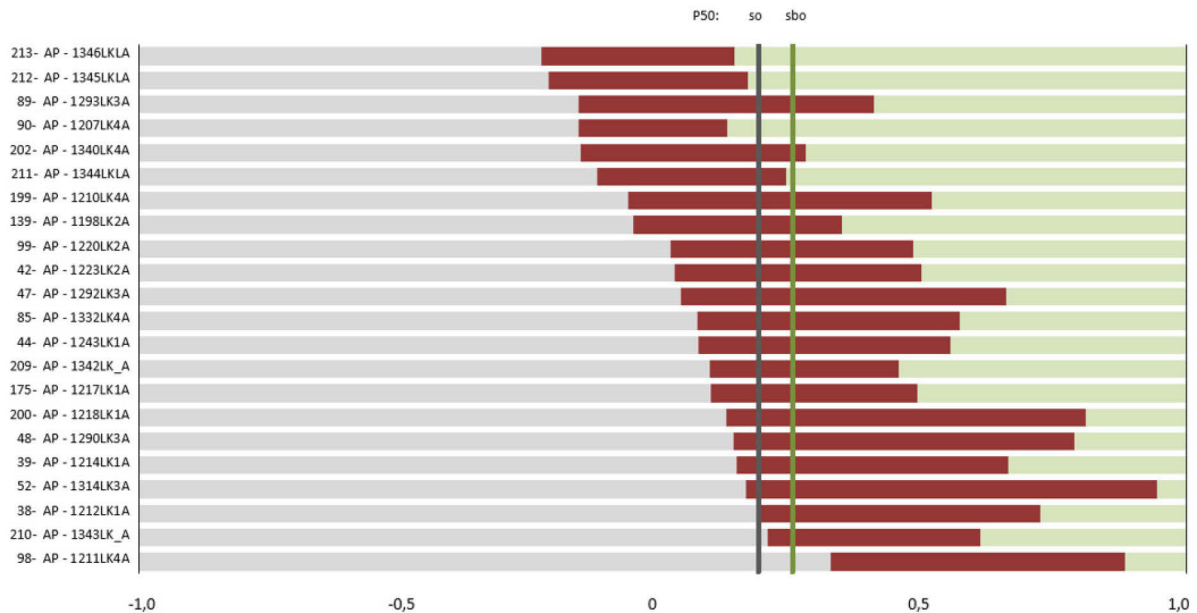
1254 – Hoe goed kun je... de mening van anderen respecteren?

1255 - Hoe goed kun je... samenwerken met iemand waarmee je het oneens bent?

- Helemaal niet zo goed
- Niet zo goed
- Best wel goed
- Heel goed

Leerlingen met een bovengemiddeld zelfvertrouwen (P75 – niet in figuur opgenomen) hebben hier respectievelijk een goed en matig zelfvertrouwen in eigen vaardigheid voor deze twee items (zie Bijlage 6.2). Dit patroon komt overeen met resultaten uit het reguliere basisonderwijs (bo).

<sup>63</sup> Items met code 1V op het einde staan voor het subdomein Omgaan met Conflicten; items met 2V (en LV) gaan over het subdomein Omgaan met Verschillen en items met 3V vallen onder het subdomein Democratisch Handelen.



Figuur 6.4: de attitude opgaven uit de sbo/so-peiling afgebeeld op de latente AP schaal<sup>64</sup>

Figuur 6.4 geeft de latente attitudeschaal weer. De attitude-items kennen ook vier antwoordalternatieven (zie kader hieronder voor een voorbeeld). De eerste twee alternatieven (die soms verschillend geformuleerd zijn) komen in aanmerking voor een eerder negatieve attitude, een matig positieve attitude hoort bij het derde alternatief en een sterk positieve attitude komt overeen met het vierde alternatief. De gemiddelde (P50) leerling in het sbo en so stemt volledig in met een stelling dat het normaal is dat je je eigen rommel opruimt (item 1207). De P50-leerling reageert ook uitgesproken positief op items die over seksuele diversiteit en discriminatie gaan (items 1345 en 1346).

Items die juist op weinig instemming kunnen rekenen zijn voorbeelditems 1211 en 1212. Meer dan de helft van de leerlingen vindt dat er geen klasgenoot op bezoek hoeft te gaan bij een klasgenoot die

Hoe goed past een uitspraak bij jou?

1207 - Als ik met vrienden in het park een picknick heb gehad, is het normaal dat we de rommel opruimen.

1211 - Als een klasgenoot lang ziek is, vind ik dat er iemand uit de klas bij hem op bezoek moet gaan.

1212 – Als ik ruzie heb dan ... wil ik rekening houden met de ander.

- Past helemaal niet bij mij
- Past niet erg bij mij
- Past wel wat bij mij
- Past helemaal bij mij

<sup>64</sup> Attitude-opgaven zijn op alle vier domeinen gemeten: omgaan met conflicten (1A), omgaan met verschillen (2A & LA), democratisch handelen (3A) en maatschappelijk verantwoord handelen (4A).

lang ziek is. Ook wil een groot deel van de leerlingen weinig rekening houden met de ander als zij ruzie hebben.

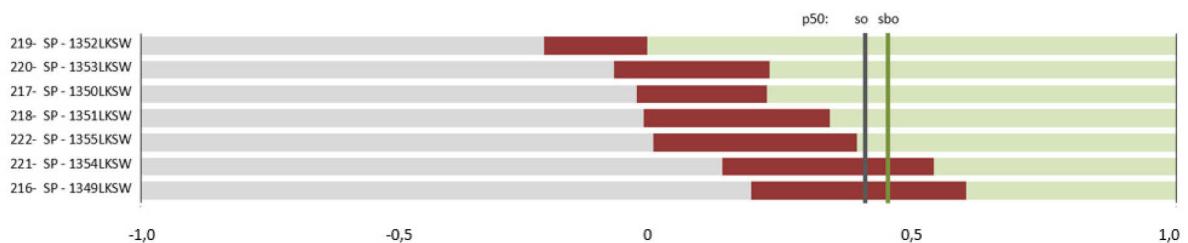
Denk je dat je in de toekomst wel eens het volgende gaat doen?

1314 - Tegen anderen je mening geven over de politiek of over hoe mensen in Nederland samenleven

1343 - Meedoen aan een actie voor het klimaat

- Ik zal dit zeker niet doen
- Ik zal dit waarschijnlijk niet doen
- Ik zal dit waarschijnlijk doen
- Ik zal dit zeker doen

Leerlingen in het sbo en so staan niet zo positief tegenover handelingen die ze in de toekomst zouden willen doen (item 1314 en 1343). De gemiddelde leerling is matig positief over het praten over politiek of maatschappij in de toekomst, en nauwelijks positief over het meedoen aan een actie voor het klimaat.



Figuur 6.5: de seksuele weerbaarheid opgaven uit de sbo/so-peiling afgebeeld op de latente SP schaal<sup>65</sup>

Een nieuwe schaal in de peiling in sbo en so betrof seksuele weerbaarheid. Het gaat om zeven items. Op vijf van de zeven items stemt de mediane/gemiddelde P50-leerling in het so en sbo volledig in, zoals bij voorbeelditem 1352. Alle leerlingen zijn het er mee eens dat ze mogen weigeren om een naaktfoto met iemand te delen (zie Bijlage 6.2). De gemiddelde P50-leerling staat minder positief tegenover het om hulp vragen aan een volwassene als iemand iets vervelends zegt. Er is geen verschil tussen so- en sbo-leerlingen in het beantwoorden van deze stellingen.

1352 - Als iemand mij vraagt een foto te sturen waarop ik geen kleren aan heb, dan mag ik "nee" zeggen.

1349 - Als iemand iets tegen mij zegt wat ik niet fijn vindt, dan is het goed om een volwassene om hulp te vragen.

- Helemaal niet mee eens
- Wel wat mee eens
- Een beetje mee eens
- Helemaal mee eens

<sup>65</sup> Deze opgaven hebben geen betrekking op de onderliggende subdomeinen van burgerschap.

Voorbeelditem 1353 is een item waarmee de P50-leerling in sbo en so volledig instemt. We zien hier wel een onderscheid tussen so en sbo bij de P25-leerling: in het so staat deze leerling minder positief tegenover iets zeggen als iemand je ongewenst aanraakt. Om het dan ook aan een volwassene te vertellen (item 1354), is uitdagender voor zowel de P50-leerling in het so als in het sbo. Leerlingen die bovengemiddeld scoren op de schaal (P75) zeggen het wel aan een volwassene te vertellen.

1353 - Als iemand mij aanraakt als ik dat niet wil, dan zeg ik dat.

1354 - Als iemand mij heeft aangeraakt als ik dat niet wilde, dan vertel ik dat aan een volwassene.

- Zou ik zeker niet doen
- Zou ik waarschijnlijk niet doen
- Zou ik waarschijnlijk wel doen
- Zou ik zeker wel doen

### Conclusie

De volgende onderzoeksvraag lag ten grondslag aan de beschrijving van de burgerschapscompetenties van leerlingen: *Wat is de verdeling van de burgerschapscompetenties van schoolverlaters in het speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs?*

Vanwege het ontbreken van prestatiestandaarden voor de burgerschapscompetenties is gekozen voor een weergave van het niveau van de leerlingen per schaal in percentielscores. Deze scores geven weer hoe de so- en sbo-leerlingen onderling van elkaar verschillen van niveau. Het niveau van deze leerlingen kan ook naast eerdere resultaten uit het bo worden gelegd (zie volgende paragraaf, 6.3).

De spreiding op de cognitieve burgerschapsuitkomsten, de kennis en de bekwaamheid in het toepassen van kennis, is iets groter dan op de affectieve burgerschapsuitkomsten (houdingen en inschatting van eigen vaardigheid) en seksuele weerbaarheid. Op het cognitieve domein zijn veel van de opgaven als uitdagend te betitelen voor meer dan de helft van de leerlingen. Het toepassen van kennis gaat in absolute zin beter dan het memoriseren en weten. Het kwart van de best presterende leerlingen (percentiel 75) beantwoordt de helft van de kennisvragen correct. Het onderste kwart beheerst geen enkele opgave goed. Bij het toepassen van kennis beantwoordt de gemiddelde so-leerling (percentiel 50) de helft van de opgaven correct. Voor de gemiddelde sbo-leerling gaat het om een vijfde van de opgaven.

Met enige voorzichtigheid valt te zeggen dat de meeste leerlingen in het sbo en so een weinig positieve inschatting van de eigen vaardigheid hebben, en ook burgerschapshoudingen niet onverdeeld positief zijn. De leerlingen geven wel aan dat ze weerbaar zijn bij ongewenste aanrakingen, een belangrijk aandachtspunt voor deze doelgroep. De scores van so- en sbo-leerlingen liggen over het algemeen dicht bij elkaar, alleen bij burgerschapshouding is de sbo-leerling wat positiever dan de so-leerling.

## 6.2 Verschillen tussen groepen binnen speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs

Van de leerlingen zijn ook diverse achtergrondvariabelen bekend, opgevraagd uit de schooladministratie en via de leerlingvragenlijst. In de analyses die we hier doen geven we de gemiddelde en de standaardafwijking binnen sbo en so per niveau van de variabele. De variabelen die we hier weergeven betreffen geslacht, leeftijd, thuistaal en schooladvies. De resultaten zijn gegeven in Tabel 6.2.1. We geven hier de waarden op de WML-schaal omdat deze waarden ook zijn gebruikt bij de verdere analyses (in Hoofdstuk 7), en de vergelijking daarmee het best tot zijn recht komt. De verschillen tussen de gemiddelden op de WML-schaal en de latente schaal zijn overigens beperkt. Let wel dat de statistieken in Tabel 6.2.1 puur beschrijvend zijn, om een eerste beeld van de verschillen in burgerschapscompetenties weer te geven. Er is hier dus nog geen rekening gehouden met de meerniveau-structuur van de data; leerlingen van dezelfde school of klas kunnen mogelijk door verschillende factoren op eenzelfde wijze zijn beïnvloed, waardoor ze meer op elkaar zouden kunnen lijken (de meerniveau-analyses komen aan bod in Hoofdstuk 7; waarbij leerlingprestaties zijn gestandaardiseerd). Voor de gemiddelde burgerschapscompetenties per achtergrondkenmerk zijn er verschillen te zien tussen de verschillende groepen voor wat betreft sekse, thuistaal, en voorlopig schooladvies. Echter, we verbinden hier nog geen conclusies aan, aangezien er geen rekening gehouden is met de afhankelijkheidsstructuur in de data.

De aantallen observaties (N) kunnen iets verschillen over de vijf verschillende schalen. De aantallen liggen echter zeer dicht bij elkaar. Als we kijken per combinatie van niveau per variabele en schooltype die per regel wordt weergegeven, zien we dat het verschil tussen het hoogste aantal en het laagste aantal observaties per schaal gemiddeld één leerling betreft over de vijf schalen. De verschillen over de schalen zijn nergens groter dan vier observaties. Omdat de aantallen zo op elkaar lijken wordt bij N de mediaan van het aantal leerlingen gegeven.

Tabel 6.2.1: Verdeling van de vaardigheid sbo en so (WML-schaal) per niveau van achtergrondvariabelen geslacht, leeftijd, thuistaal en schooladvies

		WML	Mean					SD				
		N	KD	VD	VP	AP	SP	KD	VD	VP	AP	SP
<b>Geslacht</b>												
jongen	SBO	640	0,13	0,16	0,18	0,22	0,39	0,26	0,31	0,29	0,27	0,36
	SO	428	0,24	0,25	0,16	0,17	0,38	0,28	0,34	0,33	0,29	0,36
meisje	SBO	325	0,12	0,19	0,18	0,29	0,51	0,25	0,31	0,26	0,22	0,38
	SO	102	0,21	0,24	0,22	0,24	0,45	0,24	0,30	0,31	0,25	0,35
<b>Leeftijd</b>												
10 en jonger	SBO	20	0,18	0,19	0,19	0,24	0,22	0,38	0,37	0,25	0,25	0,28
	SO	20	0,22	0,23	0,10	0,14	0,34	0,23	0,34	0,34	0,26	0,46
11 jaar	SBO	406	0,11	0,14	0,16	0,22	0,42	0,27	0,32	0,28	0,26	0,38
	SO	297	0,24	0,27	0,15	0,17	0,38	0,27	0,33	0,30	0,27	0,36
12 jaar	SBO	496	0,14	0,18	0,19	0,27	0,46	0,24	0,30	0,28	0,26	0,37
	SO	188	0,20	0,21	0,20	0,23	0,45	0,28	0,32	0,36	0,28	0,34
13 jaar en ouders	SBO	22	0,05	0,22	0,16	0,29	0,35	0,23	0,38	0,35	0,33	0,30
	SO	17	0,19	0,20	0,23	0,12	0,27	0,23	0,37	0,44	0,34	0,37
<b>Thuistaal</b>												
niet (alleen) Nederlands	SBO	288	0,08	0,12	0,19	0,25	0,41	0,24	0,31	0,29	0,29	0,38
	SO	125	0,16	0,14	0,18	0,18	0,34	0,28	0,34	0,33	0,33	0,36
alleen Nederlands	SBO	684	0,14	0,18	0,17	0,25	0,44	0,26	0,31	0,27	0,25	0,37
	SO	413	0,25	0,27	0,16	0,18	0,41	0,27	0,33	0,32	0,26	0,35
<b>Schooladvies</b>												
zmlk	SBO	7	-0,13	-0,23	0,19	0,14	0,36	0,11	0,22	0,46	0,22	0,45
	SO	2	0,07	0,10	0,17	0,30	0,17	0,25	0,37	0,28	0,10	0,33
vso arbeid/dagbesteding	SBO	5	0,02	0,20	-0,01	0,27	0,72	0,25	0,32	0,16	0,27	0,24
	SO	3	0,06	0,06	0,62	0,66	0,41	0,15	0,17	0,34	0,09	0,21
pro	SBO	445	0,03	0,07	0,16	0,25	0,41	0,22	0,29	0,29	0,27	0,39
	SO	70	0,02	0,03	0,12	0,19	0,49	0,24	0,26	0,35	0,32	0,40
bbl	SBO	248	0,16	0,17	0,17	0,23	0,45	0,22	0,28	0,26	0,26	0,36
	SO	122	0,13	0,15	0,10	0,16	0,36	0,21	0,30	0,37	0,33	0,36
kbl	SBO	115	0,22	0,36	0,21	0,29	0,49	0,20	0,31	0,23	0,23	0,33
	SO	149	0,21	0,20	0,17	0,13	0,36	0,23	0,32	0,30	0,25	0,36
gt_mavo	SBO	56	0,40	0,41	0,25	0,25	0,50	0,26	0,26	0,26	0,21	0,35
	SO	95	0,34	0,39	0,21	0,22	0,38	0,26	0,31	0,29	0,24	0,33
havo-vwo	SBO	23	0,55	0,61	0,35	0,35	0,43	0,31	0,21	0,26	0,33	0,32
	SO	80	0,45	0,50	0,26	0,25	0,39	0,27	0,28	0,26	0,24	0,31
onduidelijk vso of vmbo	SBO	53	0,09	0,18	0,13	0,15	0,38	0,24	0,24	0,27	0,27	0,40

## 6.3 Verschil tussen basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs

### 6.3.1 Verdelingen basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs

Een belangrijke vraag binnen dit peilingsonderzoek is wat het verschil is tussen schoolverlaters van het sbo en so en leerlingen in groep 8 van het bo. De beantwoording van deze vraag is niet mogelijk voor de schaal seksuele weerbaarheid aangezien deze niet in de peiling bo opgenomen was. In Hoofdstuk 4 is aangegeven hoe de populaties op een schaal gebracht zijn. Voor het presenteren van



deze resultaten maken we nu alleen gebruik van de latente verdeling. De resultaten staan in Tabel 6.3.1.

De resultaten in Tabel 6 zijn gegeven voor de verdelingen sbo en so waarvan bekend is dat het IQ minstens 75 is. Leerlingen met een lager IQ zijn niet opgenomen in de analyses omdat deze ook niet meegenomen waren in de bo-populatie. Hierdoor zijn bij so 31 minder leerlingen meegenomen dan in de analyses voor de paragrafen hiervoor, en bij sbo gaat het om 269 leerlingen. Om zeker te zijn dat er alleen leerlingen met een IQ van 75 of hoger meegenomen zijn, zijn ook de leerlingen van wie informatie over het IQ ontbrak niet meegenomen in de analyses.<sup>66</sup> Door deze keuze zijn er 45 leerlingen extra niet opgenomen bij so en 206 bij sbo. In totaal bevat de groep so 86% van de leerlingen die in voorgaande paragrafen ook beschreven is, en voor het sbo is dit 52% van de leerlingen.

Naast de het gemiddelde en de standaarddeviatie zijn in Tabel 6.3.1 de verdelingen ook vergeleken op de percentiepunten voor bo. Hiervoor worden de percentielen P10, P25, P50, P75 en P90 in het bo als uitgangspunt genomen. Per definitie is daardoor in iedere kolom bij bo het bij het percentiepunt horende percentage te vinden, hetgeen bijvoorbeeld voor P10 betekent dat 10% van de leerlingen op het niveau p10 zit van bo, of lager. In de tabel is te zien wat de percentages bij sbo en so dan zijn.

Tabel 6.3.1: Vergelijking verdelingen bo, sbo en so op de schalen die in alle groepen gebruikt zijn (IQ  $\geq 75$ )

	Kennish Dichotoom			Vaardigheid Dichotoom			Vaardigheid Polytoom			Attitude Polytoom		
	bo	sbo	so	bo	sbo	so	bo	sbo	so	bo	sbo	so
Mean	0,35	0,17	0,22	0,38	0,24	0,27	0,30	0,19	0,17	0,31	0,25	0,18
SD	0,21	0,18	0,21	0,27	0,28	0,31	0,21	0,22	0,27	0,19	0,24	0,25
P10	10%	31%	25%	10%	23%	22%	10%	24%	30%	10%	23%	32%
P25	25%	58%	47%	25%	44%	40%	25%	44%	48%	25%	39%	50%
P50	50%	84%	73%	50%	69%	63%	50%	69%	69%	50%	60%	69%
P75	75%	96%	90%	75%	87%	82%	75%	87%	85%	75%	79%	84%
P90	90%	99%	97%	90%	96%	93%	90%	96%	93%	90%	90%	93%
>P10	90%	69%	75%	90%	77%	78%	90%	76%	70%	90%	77%	68%
>P25	75%	42%	53%	75%	56%	60%	75%	56%	52%	75%	61%	50%
>P50	50%	16%	27%	50%	31%	37%	50%	31%	31%	50%	40%	31%
>P75	25%	4%	10%	25%	13%	18%	25%	13%	15%	25%	21%	16%
>P90	10%	1%	3%	10%	4%	7%	10%	4%	7%	10%	10%	7%

Zo is te zien dat de 31% van de sbo-leerlingen en 25% van de so-leerlingen bij burgerschapskennis (KD) op het p10 niveau van bo zit. Voor de overige drie burgerschapsschalen gaat het om ongeveer 23% van de sbo-leerlingen dat op p10 niveau van bo zit. Voor so-leerlingen varieert dit tussen de 22% en 32% op de overige drie schalen. De informatie is ook gegeven in termen van hoeveel procent boven dat percentiel niveau zit. Zo is evident dat 10% van de leerlingen boven P90 niveau ligt in het bo, maar voor burgerschapskennis zien we dat bij sbo 1% van de leerlingen en 3% van de so-leerlingen dat

<sup>66</sup> Met name bij sbo is gevonden dat de vaardigheid van de groep waar het IQ ontbrak ligt tussen die van leerlingen met en zonder een IQ lager dan 75, hetgeen het aannemelijk maakt dat de groep met ontbrekende waarde zowel leerlingen met als zonder een IQ lager dan 75 bevat, en daarmee beter deze hele groep buiten beschouwing kan worden gelaten voor een correcte vergelijking.

niveau haalt. Bij de overige schalen gaat het om 4 tot 10% (op attitude) van de sbo-leerlingen en 7% van de so-leerlingen.

### 6.3.2 Effectschattingen

De verschillen tussen bo en sbo/so kunnen ook in termen van effectschattingen gegeven worden. Daarvoor moeten we aannemen dat de standaardafwijking niet enorm verschilt tussen de verschillende groepen. Bij de meeste vaardigheden was al in Tabel 6.3.1 te zien dat de verschillen in standaardafwijking niet heel groot zijn. De grootste verschillen worden gevonden bij AP, waarbij de standaardafwijking bij sbo en so iets groter is dan bij bo. Bij VP geldt dit alleen voor so.

We kunnen effectschattingen geven waarbij bo met sbo en so vergelijken. Hetzelfde kunnen we ook doen voor de vergelijking tussen sbo en so.. Hierbij kan ook de schaal van seksuele weerbaarheid meegenomen worden. De effectschattingen zoals gevonden met SAUL, waarbij de standaardafwijkingen niet variëren over de groepen, zijn gegeven in Tabel 6.3.2.

De effectschattingen zijn gegeven zowel voor de gehele groep, zonder exclusie, als de groep beschreven in paragraaf 6.2.1 met een IQ van 75 of hoger. De resultaten voor de gehele groep geven het verschil voor willekeurige leerlingen uit de drie typen onderwijs. Bij de verschillen bij de groep leerlingen met  $IQ \geq 75$  is er sprake van de correctie voor de aanwezigheid van leerlingen met een als laag geclassificeerd IQ. Voor de effecten met sbo levert het verschillen in resultaten op. Deze selectiekeuze heeft zoals te verwachten door de geringe aantallen leerlingen bij so die nu buiten beschouwing worden weinig impact op het gevonden verschil tussen bo en so.

Tabel 6.3.2: effectschattingen bo, sbo en so op de burgerschapscompetentieschalen

	verschil	Alle leerlingen			Leerlingen met $IQ \geq 75$		
		effect	z	p	effect	z	p
KD	bo - sbo	1,10	22,96	0,000	0,84	13,68	0,000
	bo - so	0,60	9,99	0,000	0,62	9,63	0,000
	sbo - so	-0,50	-7,52	0,000	-0,22	2,79	0,005
VD	bo - sbo	0,73	14,74	0,000	0,50	7,95	0,000
	bo - so	0,43	6,94	0,000	0,42	6,42	0,000
	sbo - so	-0,30	-4,34	0,000	-0,08	0,99	0,325
VP	bo - sbo	0,53	11,32	0,000	0,50	8,51	0,000
	bo - so	0,60	10,48	0,000	0,59	9,77	0,000
	sbo - so	0,07	1,10	0,270	0,09	1,23	0,218
AP	bo - sbo	0,30	6,96	0,000	0,32	5,81	0,000
	bo - so	0,60	11,40	0,000	0,61	10,91	0,000
	sbo - so	0,30	5,19	0,000	0,30	4,22	0,000
SP	sbo - so	0,12	1,89	0,059	0,17	2,20	0,028

Bij alle schalen scoort bo hoger dan sbo en so. Alle gevonden significante effecten zijn betekenisvol (in absolute waarde groter dan 0,20).<sup>67</sup> De grootste verschillen worden gevonden bij KD. Het gaat hier om middelgrote tot grote effecten. Bij de KD en VD zien we dat de leerlingen in het so significant hoger

<sup>67</sup> Bij een effectgrootte van 0.2 is sprake van een klein effect, bij 0.5 van een medium effect en bij 0.8 en hoger van een groot effect.

scoren dan in het sbo, met kleine tot middelgrote effect. Bij de polytome schalen zien we dat sbo over het algemeen positiever is dan so, maar bij zelf VP en SP is er geen significant verschil. De attitude van leerlingen in het sbo is significant positiever dan so.

### **Conclusie**

De volgende onderzoeksvraag stond bij de vergelijking tussen sbo, so en bo uitkomsten centraal: *Hoe verhouden de prestaties van de leerlingen uit het speciaal (basis)onderwijs zich ten opzichte van de resultaten in het reguliere basisonderwijs?*

De sbo en so-leerlingen hebben duidelijk minder burgerschapskennis dan hun leeftijdsgenoten in het bo. Er is een groot verschil tussen bo- en sbo-leerlingen, en een middelgroot verschil tussen bo- en so-leerlingen te zien. De so-leerlingen scoren wat hoger op de kennisschaal dan sbo-leerlingen, ook als leerlingen met een als laag geclassificeerd IQ niet worden meegerekend. Eerder onderzoek in met name het bo en sbo liet vergelijkbare uitkomsten zien (Ledoux et al., 2012). In het so zijn burgerschapscompetenties niet eerder op voldoende grote schaal gemeten.

Ook VD gaat leerlingen in het reguliere bo beter af dan leerlingen in het sbo en so. Tussen sbo- en so-leerlingen vonden we geen verschillen in VD als we de scores van leerlingen met een als laag geclassificeerd IQ (uit vooral het sbo) niet meenemen. AP en VP zijn wat positiever bij bo-leerlingen, in vergelijking tot sbo en so-leerlingen. Er is hier sprake van een klein tot middelgroot effect. Deze observatie komt niet overeen met eerder onderzoek, gezien daar AP en VP van bo- en sbo-leerlingen gelijk waren (Ledoux et al., 2012).<sup>68</sup> Sbo-leerlingen hebben een licht positievere burgerschaphouding dan so-leerlingen, er is sprake van een klein effect. Ook scoren leerlingen in het sbo iets hoger dan leerlingen in het so op seksuele weerbaarheid, maar dit is geen betekenisvol verschil.

---

<sup>68</sup> Scholen hadden hier zelf de keuze om burgerschapsinstrument af te nemen, gezien de afname als te belastend zou kunnen worden ervaren; 319 leerlingen van 22 sbo-scholen (65% van de steekproef) hebben meegedaan.

## Hoofdstuk 7 Resultaten onderwijsleerproces

### 7.1 Beschrijving onderwijspraktijk burgerschapsonderwijs

In dit hoofdstuk gaan we in op burgerschap in de onderwijspraktijk en schetsen we het onderwijsleerproces op de scholen. Nagegaan is hoe scholen en leerkrachten burgerschapsonderwijs aanbieden en wat hierbij aan bod komt. Leerlingen zijn ook enkele vragen voorgelegd over het schoolklimaat, relaties met andere leerlingen en leerkrachten en de sociale veiligheid op school.

Een digitale vragenlijst is ingevuld door 31 schoolleiders uit het speciaal onderwijs (so) en 47 schoolleiders uit het speciaal basisonderwijs (sbo), met vragen over het beleid en overeenstemming over burgerschapsvorming in de praktijk, het schoolbrede aanbod van het burgerschapsonderwijs en de inbedding en uitwerking van het burgerschapsonderwijs in het curriculum. Leerkrachten zijn via een vragenlijst bevestigd over de wijze waarop burgerschap in onderwijsactiviteiten tot uiting komt, en over de bredere inbedding van burgerschap in het curriculum. Voor elke groep of klas die aan het onderzoek deelnam, werd aan zowel de leerlingen als één leerkracht gevraagd om een vragenlijst in te vullen. In totaal hebben 181 groepen leerlingen deelgenomen, waarvan 162 leerkrachten de vragenlijst hebben ingevuld.<sup>69</sup> Het gaat om één leerkracht per groep, specifiek 67 leerkrachten in het so en 95 leerkrachten in het sbo.

In paragraaf 7.1.1, 7.1.2 en 7.1.3 wordt achtereenvolgens ingegaan op achtergrondkenmerken van leerkrachten, randvoorwaarden en het onderwijsleerproces. In paragraaf 7.1.4 is aandacht voor het thema seksuele diversiteit en weerbaarheid. In paragraaf 7.1.5 is nagegaan of de coronacrisis invloed heeft gehad op het lesprogramma en de openstelling van scholen. Tot slot geeft paragraaf 7.1.6 een vergelijking van het burgerschapsonderwijsaanbod tussen de onderwijssectoren bo, sbo en so. Bij de beschrijvingen zijn ontbrekende waarden door middel van *listwise deletion* achterwege gelaten (zoals beschreven in Hoofdstuk 5.2).

#### 7.1.1 Kenmerken van leerkrachten en schoolleiders

De eerste vragen van de leerkrachtvragenlijst en de schoolleiders betreffen achtergrondinformatie, waarin ook naar ervaring op de huidige school is gevraagd. In Tabel 7.1.1 zijn de achtergrondkenmerken van de leerkrachten en schoolleiders opgenomen. De meerderheid van de deelnemende leerkrachten bij beide typen onderwijs is vrouw. Het grootste deel van de leerkrachten is tussen de 20 en 50 jaar oud. In het so is 67% van de leerkrachten jonger dan 40, in het sbo is dat aandeel 37%. Meer dan de helft van de schoolleiders is vrouw (55% in het so en 68% in het sbo). Ongeveer de helft van de schoolleiders is 50 jaar of ouder.

---

<sup>69</sup> In sommige gevallen zijn groepen/units gecombineerd in de afnames, aangezien er regelmatig sprake was van deelname van één of twee leerling(en) uit een groep (17 keer). Dit is een van de redenen waarom niet van alle groepen een leerkrachtvragenlijst is teruggekomen. In enkele gevallen heeft de leerkracht die niet aanwezig was bij de afname, de vragenlijst niet (meer) ingevuld. Het is niet ondenkbaar dat sommige leerkrachten meerdere kleine groepen onder de hoede hebben, en ze er voor gekozen hebben om één vragenlijst in te vullen.

Tabel 7.1.1: Achtergrondkenmerken van de deelnemende leerkrachten en schoolleiders

		Leerkrachten so		Leerkrachten sbo	
		%	n	%	n
Geslacht	Man	23.9	16	22.1	21
	Vrouw	74.6	50	77.9	74
	Onbekend	1.5	1	-	-
	Totaal	100	67	100	95
Leeftijd	20-29 jaar	20.9	14	9.5	9
	30-39 jaar	46.3	31	27.4	26
	40-49 jaar	17.9	12	29.5	28
	50-59 jaar	13.4	9	26.3	25
	60 jaar of ouder	1.5	1	7.4	7
	Totaal	100	67	100	95
		Directie so		Directie sbo	
		%	n	%	n
Geslacht	Man	45.2	14	27.7	13
	Vrouw	54.8	17	68.1	23
	Onbekend	0	0	4.3	2
	Totaal	100	31	100	47
Leeftijd	20-29 jaar	3.2	1	0	0
	30-39 jaar	12.9	4	14.9	7
	40-49 jaar	29.0	9	36.2	17
	50-59 jaar	29.0	9	21.3	10
	60 jaar of ouder	25.8	8	25.5	12
	Onbekend	0	0	2.1	1
	Totaal	100	31	100	47

In Tabel 7.1.2 zijn de vooropleiding en het aantal jaar werkervaring van de leerkrachten terug te vinden. De vooropleiding van de leerkrachten is overwegend de reguliere pabo (so 69%; sbo 84%). Een klein deel van de leerkrachten heeft een verkorte pabo opleiding gevolgd. In de toevoegingen onder 'anders' benoemen leerkrachten vooral dat zij *naast* hun reguliere vooropleiding een verdiepende master hebben gevolgd. Van alle leerkrachten geeft 13% (so 12%; sbo 13%) aan een master te hebben gevolgd toegesneden op het so. Een enkeling geeft aan een andere vooropleiding dan de pabo te hebben gevolgd, zoals een andere hbo-studie of de mbo-opleiding voor onderwijsassistent.

30% van de leerkrachten in het so en ruim de helft (56%) van de leerkrachten in het sbo heeft meer dan vijftien jaar werkervaring. Met werken in de bovenbouw op de huidige school heeft 6% van de leerkrachten in het so en 18% van de leerkrachten in het sbo meer dan 15 jaar ervaring. Bijna drie vijfde van de leerkrachten in het so en ruim twee vijfde van de leerkrachten in het sbo werkt vijf jaar of minder in de bovenbouw op de huidige school (so 58%; sbo 43%).

Ruim twee vijfde van de schoolleiders werkt al meer dan 20 jaar in het s(b)o (so 42%; sbo 41%). Ongeveer één op de zes schoolleiders in het so en één op de vijf schoolleiders in het sbo werkt korter dan vijf jaar op de huidige school (so 16%; sbo 20%).

Tabel 7.1.2: Vooropleiding en werkervaring leerkrachten en de werkervaring van schoolleiders

		Leerkrachten so		Leerkrachten sbo	
		%	n	%	n
Vooropleiding	Reguliere pabo	68.7	46	83.9	78
	Verkorte pabo	14.9	10	6.5	6
	Academische pabo	6.0	4	3.2	3
	Diploma pabo nog niet behaald	6.0	4	2.2	2
	Anders	4.5	3	4.3	4
	Totaal	100	67	100	93
Werkervaring	0-5 jaar	25.8	17	17.9	17
	6-10 jaar	16.7	11	14.7	14
	11-15 jaar	27.3	18	11.6	11
	16-20 jaar	18.2	12	17.9	17
	Meer dan 20 jaar	12.1	8	37.9	36
	Totaal	100	66	100	95
Werkervaring bovenbouw huidige school	0-5 jaar	61.2	41	53.7	51
	6-10 jaar	20.9	14	14.7	14
	11-15 jaar	11.9	8	13.7	13
	16-20 jaar	6.0	4	8.4	8
	Meer dan 20 jaar	0	0	9.5	9
	Totaal	100	67	100	95
		Directie so		Directie sbo	
		%	n	%	n
Werkervaring als schoolleider in het s(b)o	0-5 jaar	35.5	11	56.5	26
	6-10 jaar	12.9	4	13.0	6
	11-15 jaar	19.4	6	15.2	7
	16-20 jaar	9.7	3	6.5	2
	21 jaar of langer	22.6	7	8.7	4
	Totaal	100	31	100	46
Werkervaring op de huidige school	0-5 jaar	58.1	18	43.5	20
	6-10 jaar	12.9	4	13.0	6
	11-15 jaar	12.9	4	13.0	6
	16-20 jaar	0	0	8.7	4
	21 jaar of langer	16.1	5	21.7	10
	Totaal	100	31	100	46
Aantal jaren werkzaam in het s(b)o	0-5 jaar	16.1	5	19.6	9
	6-10 jaar	3.2	1	15.2	7
	11-15 jaar	16.1	5	21.7	10
	16-20 jaar	22.6	7	2.2	1
	21 jaar of langer	41.9	13	41.3	19
	Totaal	100	31	100	46

### 7.1.2 Randvoorwaarden en sturing

Aan de schoolleiders en leerkrachten zijn vragen gesteld over de mate van uitwerking van het burgerschapsonderwijs op hun school en de inbedding ervan in het gehele curriculum. De mate waarin burgerschapsonderwijs concreet is gemaakt binnen de school, kan blijken uit het hebben van een visiedocument (zie Tabel 7.1.3). In Tabel 7.1.3 is af te lezen dat 17% van de so-directies en 21% van de sbo-directies aangeeft dat hun school een visiedocument over burgerschapsonderwijs heeft en dat van de leerkrachten in het so 6.5% en in het sbo 17% stelt een dergelijk document te hebben. Verder geeft een op de vijf schoolleiders in het so en bijna een op de vier schoolleiders in het sbo (23%) aan dat leerkrachten op de school burgerschapsonderwijs ieder op eigen wijze concretiseren, tegenover ongeveer de helft van de leerkrachten (so 52%; sbo 44%). Ook de overige percentages in de tabel wijzen erop dat leerkrachten minder dan schoolleiders een gedeelde basis ervaren.

Tabel 7.1.3: Concretisering van burgerschapsonderwijs (DIR\_Concbs1; LK\_Concbs1)

Op onze school..	Leerkrachten so		Leerkrachten sbo	
	%	n	%	n
...concretiseren leraren burgerschapsonderwijs ieder op eigen wijze	51.6	32	44.3	39
...zijn er globale ideeën over de invulling van burgerschapsonderwijs	27.4	17	26.1	23
...is hier een gedeelde visie op, maar die is niet gedocumenteerd	14.4	9	12.5	11
...is er een visiedocument burgerschapsonderwijs	6.5	4	17.0	15
	Directie so		Directie sbo	
Op onze school..	%	n	%	n
...concretiseren leraren burgerschapsonderwijs ieder op eigen wijze	20.0	6	23.4	11
...zijn er globale ideeën over de invulling van burgerschapsonderwijs	36.7	11	29.8	14
...is hier een gedeelde visie op, maar die is niet gedocumenteerd	26.7	8	25.5	12
...is er een visiedocument burgerschapsonderwijs	16.7	5	21.3	10

Noot. Leerkrachten so  $n = 62$ ; sbo  $n = 88$ . Directie: so  $n = 30$ ; sbo  $n = 47$ .

De mate van concretisering van burgerschapsonderwijs kan verder blijken uit gemaakte afspraken, doelen, leerlijnen en evaluatiemomenten. Het in Tabel 7.1.4 weergegeven gemiddelde van de schaal 'concretisering burgerschapsonderwijs' geeft aan in hoeverre burgerschapsonderwijs geconcretiseerd is door afspraken over het onderwijs en de evaluatie ervan. Burgerschapsonderwijs is volgens de leerkrachten in zowel het so als het sbo slechts in beperkte mate geconcretiseerd (gemiddelde voor zowel so als sbo 1.2 op een schaal van 1 (nee) – 2 (ja)).

Hoe concreet burgerschapsonderwijs is gemaakt binnen de school kan blijken uit (a) inzicht in elkaars opvattingen, (b) houdingen en gedrag van leerlingen rond burgerschap, (c) het systematisch volgen van de burgerschapsontwikkeling van leerlingen en (d) het gericht werken aan de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs (zie Tabel 7.1.4). Volgens zowel leerkrachten als schoolleiders is het burgerschapsonderwijs in enige mate ingebed in de school (gemiddelden voor leerkrachten en directies in zowel so als sbo rond 2.9 op een schaal van 1-5). Daarnaast wordt gevonden dat er op school in enige mate overeenstemming is over burgerschapsvorming en inzicht is in opvattingen van

leerlingen (gemiddelden voor leerkrachten en directies in so en sbo tussen 3.1 en 3.4 op een schaal van 1-5).

Tabel 7.1.4: Mate van concretisering van burgerschapsonderwijs (LK\_Concbs2)<sup>70</sup>, inbedding ervan (DIR\_Inbedbs; LK\_Inbedbs) en Overeenstemming erover (DIR\_Overeenst; LK\_Overeenst)

	Leerkrachten so					Leerkrachten sbo				
	Gem	Std.	Min	Max	<i>n</i>	Gem	Std	Min	Max	<i>n</i>
Concretisering burgerschapsonderwijs (1;2)	1.19	.295	1.00	2.00	66	1.21	.291	1.00	2.00	89
Inbedding burgerschapsonderwijs (1;5)	2.81	.505	1.78	4.00	64	2.87	.547	1.50	4.11	95
Overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in opvattingen leerlingen (1;5)	3.06	.583	1.22	4.22	66	3.09	.482	1.89	4.00	95
	Directie so					Directie sbo				
	Gem	Std.	Min	Max	<i>n</i>	Gem	Std	Min	Max	<i>n</i>
Inbedding burgerschapsonderwijs (1;5)	2.89	.614	1.33	3.89	31	2.86	.683	1.56	4.11	47
Overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in opvattingen leerlingen (1;5)	3.39	.451	2.11	4.11	31	3.22	.505	1.89	4.11	47

*Noot.* Theoretische range (min;max).

Aan de schoolleiders werden enkele vragen gesteld over hoe burgerschapsonderwijs op de school is georganiseerd (zie Tabel 7.1.5). Een speciale coördinator voor burgerschapsonderwijs is op een minderheid van de scholen aanwezig: op één so-school (3%) en op ruim één op de tien sbo-scholen (11%). Ongeveer een derde van de schoolleiders geeft aan dat leerkrachten zich bezighouden met de uitwerking van het burgerschapsonderwijs (so 29%; sbo 34%). Ongeveer een op de vier schoolleiders (26%) in zowel het so als het sbo geeft aan dat de schoolleiding de taak heeft om burgerschapsonderwijs te stimuleren.

Tabel 7.1.5: Organisatie burgerschapsonderwijs

	Directie so		Directie sbo	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Een speciale coördinator voor burgerschapsonderwijs	3.2	1	10.6	5
Leerkrachten houden zich bezig met de uitwerking van burgerschapsonderwijs	29.0	9	34.0	16
De schoolleiding heeft tot taak burgerschapsonderwijs te coördineren/stimuleren	25.8	8	25.5	12

*Noot.* Totale *n* Directie: so *n* = 30; sbo *n* = 47.

Aan zowel de leerkrachten als schoolleiders werd gevraagd om het burgerschapsonderwijs te karakteriseren door van vier onderwerpen aan te geven of het bevorderen van burgerschap daar eerst

<sup>70</sup> Zoals in hoofdstuk 5.2.2 te lezen is, werd deze vraag per abuis niet opgenomen in de schoolleidersvragenlijst.



en vooral op neerkomt (zie Tabel 7.1.6). Van alle vier de onderwerpen geven bijna alle leerkrachten en schoolleiders van het so en het sbo aan dat zij vinden dat burgerschap daar over gaat.

Tabel 7.1.6: Wat burgerschapsonderwijs op school vooral karakteriseert<sup>71</sup>

	Leerkrachten				Directies			
	so		sbo		so		sbo	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
A ... het leren van zelfredzaamheid en zelfstandigheid	95.5	63	93.4	85	96.9	28	93.6	44
B ... het bevorderen van sociaal-emotionele ontwikkeling	100.0	66	100.0	93	96.7	29	100.0	47
C ... het leren rekening houden met anderen	98.5	65	100.0	92	100.0	30	100.0	47
D ... leerlingen weerbaar maken	95.5	63	94.5	86	90.0	27	95.7	44

### 7.1.3 Aanbod van burgerschap in de les

De leerkrachten werd gevraagd om aan te geven hoeveel tijd zij gemiddeld per week besteden aan burgerschapsvorming. De leerkrachten in het so gaven aan hier gemiddeld 3 uren plus drie kwartier aan te besteden (*n*=60) en de leerkrachten in het sbo 4 uren en een kwartier (*n*=88).

Daarnaast werd de leerkrachten gevraagd om bij een lijst met mogelijke invullingen/doelen van burgerschapsonderwijs aan te geven in hoeverre zij daar in hun eigen lessen aandacht aan besteden (1 helemaal niet; 5 heel veel). Deze doelen zijn onderverdeeld in drie schalen, weergegeven in Tabel 7.1.7. De eerste schaal betreft aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang en gaat bijvoorbeeld over het bevorderen van zelfstandigheid en het leren samenwerken met anderen. De tweede schaal, aandacht voor het bevorderen van maatschappelijke betrokkenheid en deelname gaat onder andere over goede keuzes leren maken over werk en geld. De derde schaal, het bevorderen van omgaan met verschillen gaat onder andere over omgaan met verschillen in afkomst en levensbeschouwing (zie voor meer informatie over de schalen paragraaf 5.2.2). Leerkrachten zetten het sterkst in op persoonsvorming en sociale omgang. Ook aan het bevorderen van omgaan met verschillen besteden leerkrachten redelijk veel aandacht. Het minst zetten de leerkrachten in op het bevorderen van maatschappelijke betrokkenheid en deelname: daar besteden zij in hun lessen in enige mate aandacht aan.

Tabel 7.1.7: Aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen in de eigen lessen

	Leerkrachten so					Leerkrachten sbo				
	Gem	Std.	Min	Max	<i>n</i>	Gem	Std.	Min	Max	<i>n</i>
Aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang (1;5)	4.62	.400	3.13	5.00	65	4.74	.328	3.63	5.00	95
Aandacht voor bevorderen maatschappelijke betrokkenheid en deelname (1;5)	3.42	.552	2.29	4.57	64	3.74	.580	2.29	5.00	95
Bevorderen van omgaan met verschillen (open houding) (1;5)	3.98	.468	2.71	5.00	64	4.33	.405	3.29	5.00	95

<sup>71</sup> Totale *n* leerkrachten so: a 66; b 66; c 66; d 66; sbo: a 91; b 93; c 92; d 91. Totale *n* schoolleiders so: a 29; b 30; c 30; d 30; sbo: a 47; b 47; c 47; d 46.

Aan de schoolleiders werd dezelfde lijst met mogelijke invullingen/doelen van burgerschapsonderwijs voorgelegd met de vraag of en in hoeverre er sprake is van uitgewerkte doelen: 1) geen doelen, 2) globale doelen, 3) doelen op klas/groepsniveau, 4) doelen op leerlingniveau. Er zijn schalen gevormd met dezelfde leerdoelen als bij de leerkrachten, zie Tabel 7.1.8 (zie voor meer informatie over de schalen paragraaf 5.2.3). Het vaakst worden er doelen gevormd voor persoonsvorming en sociale omgang. In het so zijn dit doelen op klas/groepsniveau (gem. 2,9) en in het sbo meestal globale doelen (gem. 2,3). Minder vaak worden er doelen gevormd voor het bevorderen van maatschappelijke betrokkenheid en het omgaan met verschillen. Op basis van het gemiddelde gaat dit meestal om geen of globale doelen.

Tabel 7.1.8: Schoolleiders: Aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen

	Directie so					Directie sbo				
	Gem	Std.	Min	Max	<i>n</i>	Gem	Std	Min	Max	<i>n</i>
Aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang (1;4)	2.88	.887	1.00	4.00	30	2.33	.779	1.00	4.00	47
Aandacht voor bevorderen maatschappelijke betrokkenheid en deelname (1;4)	1.48	.488	1.00	2.71	30	1.40	.418	1.00	2.57	47
Bevorderen van omgaan met verschillen (open houding) (1;4)	1.97	.778	1.00	4.00	31	1.68	.438	1.00	2.71	47

*Noot.* Theoretische range (min;max).

Een open klasklimaat met ruimte voor discussie in de klas is een voorwaarde voor effectief burgerschapsonderwijs. Aan de leerkrachten werden zes vragen voorgelegd over de manier waarop leerlingen ruimte krijgen in de klas om zich openlijk te uiten, zich op hun gemak voelen en voorstellen doen voor activiteiten. Deze zes vragen vormen samen de schaal ruimte voor discussie in de klas. Leerkrachten geven aan dat hiervoor enige ruimte in de klas aanwezig is voor de leerlingen.

Tabel 7.1.9: Ruimte voor discussie in de klas (LK\_klasklimaat)

	Leerkrachten so					Leerkrachten sbo				
	Gem	Std.	Min	Max	<i>n</i>	Gem	Std	Min	Max	<i>n</i>
Leerkrachtvragenlijst schaal ruimte voor discussie in de klas (1;4)	2.23	.436	1.50	3.67	65	2.30	.484	1.50	4.00	95

*Noot.* Theoretische range (min;max).

Aan de leerkrachten en schoolleiders werd een lijstje met vakken voorgelegd met de vraag of burgerschapsvorming hierbinnen aan bod komt. Volgens zowel de leerkrachten als schoolleiders komt burgerschapsvorming het vaakst bij wereldoriëntatie aan bod (Tabel 7.1.10). Bij 'anders, namelijk', noemden schoolleiders in het so en sbo lessen sociale vaardigheden/sociaal-emotionele ontwikkeling.

Tabel 7.1.10: Vakken waarbij burgerschapsvorming aan bod komt (LK\_vak, DIR\_vakken)

	Leerkrachten				Directies			
	so		sbo		so		sbo	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Bij wereldoriëntatie	93.8	61	98.9	93	87.1	27	85.1	40
Bij godsdienstonderwijs/lessen levensbeschouwing	35.4	23	74.5	70	16.1	5	51.1	24
Bij begrijpend lezen	89.2	58	87.2	82	61.3	19	66.0	31
Bij kunstvakken (drama, dans, muziek, beeldende vorming)	40.0	26	51.1	48	54.8	17	36.2	17
Bij sport/bewegingsonderwijs	56.9	37	53.2	50	58.1	18	48.9	23
Anders, namelijk	-	-	-	-	41.9	13	42.6	20

*Noot.* Totaal aantal leerkrachten so *n* = 65; sbo *n* = 94. Totaal aantal schoolleiders so *n* = 31; sbo *n* = 47. Meerdere antwoorden mogelijk.

Verder is aan de leerkrachten gevraagd in welke mate verschillende werkvormen aan bod komen bij burgerschapsvorming (zie Tabel 7.1.11). In het so komt klassikaal lesgeven het vaakst voor (regelmatig tot vaak, gem. 3.3) en in het sbo het bespreken van actuele kwesties met leerlingen (regelmatig tot vaak, gem. 3.6). Het werken aan projecten waarvoor leerlingen buiten school informatie moeten verzamelen, komt in zowel het so als sbo het minst vaak voor: dit wordt zelden tot soms gedaan (gem. so en sbo 1.3).

Tabel 7.1.11: Gebruikte werkvormen bij burgerschapsvorming (LK\_werkv, 1 zelden; 2 soms; 3 regelmatig; 4 vaak)

	Leerkrachten so					Leerkrachten sbo				
	Gem.	Std.	Min	Max	<i>n</i>	Gem	Std	Min	Max	<i>n</i>
Leerlingen doen groepswork	2.10	0.837	1	4	63	2.64	0.928	1	4	90
Leerstof uit een lesmethode	3.14	0.998	1	4	63	2.94	0.882	1	4	93
Klassikaal	3.32	0.758	1	4	63	3.12	0.712	1	4	91
Gastlessen (verzorgd door sprekers of organisaties)	1.56	0.667	1	3	63	1.92	0.815	1	4	92
Actuele kwesties bespreken met leerlingen	3.17	0.708	1	4	63	3.65	0.503	2	4	93
Projecten waarvoor leerlingen buiten school informatie moeten verzamelen	1.32	0.563	1	3	63	1.28	0.596	1	4	93
Leerlingen bereiden onderwerpen voor en presenteren deze	1.87	0.871	1	4	63	2.06	0.805	1	4	93
Leerlingen bespreken zelf ingebrachte actuele kwesties	1.86	0.692	1	4	63	2.10	0.822	1	4	93
Leerlingen zoeken en/of analyseren informatie uit verschillende (internet)bronnen	1.95	0.798	1	4	62	2.17	0.868	1	4	93
schaal mate gebruik werkvormen voor burgerschapsonderwijs (1;4)	1.97	0.446	1	3	63	2.26	0.486	1	4	93

Aan de leerkrachten is tevens gevraagd wat voor lesmateriaal ze gebruiken (zie Tabel 7.1.12). In het zowel het so als sbo wordt het vaakst lesmateriaal gebruikt behorend bij vaste, niet vakgebonden

curriculumonderdelen zoals schooltv (so 68%; sbo 82%). Een minderheid van de leerkrachten, 21.2% in het so en 35.8% in het sbo, zegt eigen materiaal te ontwerpen voor lessen over burgerschapsonderwijs. Dat geen lesmateriaal voor burgerschapsonderwijs wordt gebruikt, komt voor bij 9% van de so en 5% van de sbo-leerkrachten.

Tabel 7.1.12: Gebruik lesmateriaal bij burgerschapsonderwijs

	Leerkrachten so		Leerkrachten sbo	
	%	n	%	n
1 Een specifieke, bestaande methode (bijv. voor levensbeschouwing)	37.9	25	53.7	51
2 Lesmateriaal behorend bij projecten (bijv. ProDemos activiteiten)	36.4	24	63.2	60
3 Lesmateriaal behorend bij vaste, niet vakgebonden curriculumonderdelen (bijv. schooltv)	68.2	45	82.1	78
4 Zelf ontworpen materiaal	21.2	14	35.8	34
6 Ik gebruik geen lesmateriaal voor het burgerschapsonderwijs	9.1	6	5.3	5

Tot slot is gevraagd naar het bijhouden van leerresultaten op het gebied van burgerschapsvorming. Een meerderheid van de leerkrachten houdt dit niet bij (so 79%; sbo 66%). De leerkrachten die het wel bijhouden, gebruiken dit niet altijd voor lesaanpassing: 9% van de so-leerkrachten en 19% van de sbo-leerkrachten doet dit niet. 12% van de so-leerkrachten en 15% van de sbo-leerkrachten houdt leerresultaten op het gebied van burgerschapsvorming bij om toekomstige lessen daarop aan te passen (zie Tabel 7.1.13).

Tabel 7.1.13: Bijhouden leerresultaten (LK\_bijhres)

	Leerkrachten so		Leerkrachten sbo	
	%	n	%	n
nee	78.9	45	65.6	61
ja, maar niet voor lesaanpassing	8.8	5	19.4	18
ja, gebruik om lessen aan te passen	12.3	7	15.1	14

Noot. Totaal aantal leerkrachten so  $n = 57$ ; sbo  $n = 93$ .

#### *School-en klasklimaat (leerling-oordelen)*

Aan de leerlingen is onder andere gevraagd hoe zij tegen de relaties met medeleerlingen en leerkrachten aankijken, in hoeverre zij ruimte ervaren om een mening te geven als het over nieuws en actualiteiten gaat in de klas en of zij door de meester en juf hierin ondersteund worden (zie Tabel 7.1.14). Meer informatie over deze schalen is terug te vinden in paragraaf 5.2.1. Over het algemeen zijn de leerlingen positief over de relatie met de leerkracht en medeleerlingen (relatie leerkracht gem. so 3.6, sbo 3.7; relatie medeleerlingen gem. so 3.9, sbo 4.0). Verder geven de leerlingen aan soms tot best vaak aangemoedigd te worden door de leerkracht om hun eigen mening te geven over nieuws en actualiteiten (gem. so 2.6; sbo 2.8). Tot slot is gevraagd of zij vervelende situaties op school hebben meegemaakt, zoals verbale en fysieke pesterijen. Leerlingen geven aan dat dit gemiddeld genomen soms (ongeveer 1 keer per jaar) plaatsvond (gem. so 2.0 en sbo 1.8).

Tabel 7.1.14: Overzicht gemiddelden van de schalen uit de leerlingvragenlijst met betrekking tot het school- en klasklimaat

	leerlingen so					leerlingen sbo				
	Gem.	Std.	Min	Max	n	Gem.	Std.	Min	Max	n
Schaal ruimte voor discussie in de klas (1;4)	2.58	0.694	1	4	537	2.80	0.646	1	4	973
Schaal mate van onveiligheid op school (1;4)	1.96	0.732	1	4	540	1.81	0.683	1	4	972
Schaal leerkracht-leerling relatie (1;5)	3.63	0.815	1	5	538	3.74	0.826	1	5	973
Schaal Relatie klasgenoten onderling (1;5)	3.87	0.753	1	5	542	4.04	0.736	1	5	971

Noot. Schaal 'mate van onveiligheid op school' is een contra-indicatieve schaal. Theoretische range (min;max).

### Conclusie

Voorgaande paragrafen over de onderwijspraktijk op het gebied van burgerschapsvorming gebruiken we om een eerste antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag: *Hoe kunnen de deelnemende scholen worden getypeerd als het gaat om kenmerken van het onderwijs in burgerschapsvorming?*

Ten eerste is er wat betreft *de randvoorwaarden en sturing* van burgerschapsvorming veel ruimte voor ontwikkeling. Vanuit de schoolleiding gezien is het beeld positiever dan gezien vanuit de leerkrachten. Zo geeft de helft van de leerkrachten aan dat ze zelf het burgerschapsonderwijs concretiseren (ieder op eigen wijze) en dat er van een visiedocument vaak geen sprake is. Schoolleiders zeggen daarentegen dat er op zijn minst globale ideeën zijn over de invulling van het burgerschapsonderwijs en dat er bijna in de helft van de gevallen ook een gedeelde visie is. Maar ze geven wel aan dat de invulling van het onderwijs niet regelmatig wordt besproken in teamvergaderingen. Daarnaast is een speciale coördinator voor het burgerschapsonderwijs slechts op een paar scholen aanwezig. Volgens leerkrachten zijn er weinig afspraken over de opzet van burgerschapsonderwijs, is er zelden een doorlopende leerlijn en wordt het onderwijs beperkt geëvalueerd. Er is vanuit zowel het perspectief van de leerkrachten als van de schoolleiding wel sprake van enige inbedding van burgerschap in de dagelijkse lespraktijk en inzicht in de opvattingen van leerlingen.

Ten tweede hebben leerkrachten een redelijk positief beeld over het burgerschapsonderwijs dat ze geven, wat er op duidt dat er *aanbod van onderwijsactiviteiten* is op dit gebied. Zo werken leerkrachten aan verscheidene burgerschapsdoelen, en gebruiken hiervoor verschillende materialen uit bestaande lesmethoden of zelf ontworpen materiaal. Daarnaast wordt vooral vaak de actualiteit besproken met leerlingen. Echter, leerkrachten houden leerresultaten meestal niet bij, waardoor inzichten hierin niet gebruikt kunnen worden voor het verder ontwikkelen van het onderwijs. De schoolleiding geeft ook aan dat de burgerschapsontwikkeling van leerlingen zelden systematisch gevolgd wordt.

Wat betreft leerdoelen is er veel aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang, maar ook voor het bevorderen van omgaan met verschillen. Tegelijkertijd geven leerkrachten in meer dan de helft van de gevallen aan dat ze geen concrete leerdoelen voor het burgerschapsonderwijs hebben geformuleerd. Schoolleiders in het so geven aan dat voor persoonsvorming en sociale omgang

leerdoelen op klasniveau zijn geformuleerd, en andere doelen op globaal niveau. In het sbo zijn doelen voornamelijk globaal geformuleerd. Het bevorderen van maatschappelijke betrokkenheid en deelname krijgt over het algemeen het minste aandacht.

Leerlingen ervaren *het school- en klasklimaat* over het algemeen positief. De leerkrachten hebben een iets andere perceptie van het klasklimaat. Leerkrachten geven aan dat er enige ruimte voor discussie in de klas is. De meeste leerlingen voelen zich wel op hun gemak, maar dragen niet zelf onderwerpen aan voor discussie of doen voorstellen voor activiteiten.

Burgerschapsonderwijs wordt over het algemeen als een belangrijk onderwerp op school gezien en leerkrachten en schoolleiding zijn het erover eens dat het verder ontwikkeld moet worden. Van planmatig burgerschapsonderwijs lijkt nog niet overal sprake, en er is geen zicht op de doelmatigheid hiervan, gezien effecten van burgerschapsonderwijs (bijv. resultaten van leerlingen) nauwelijks in kaart worden gebracht en er weinig geëvalueerd wordt. Op plan- en doelmatig vlak lijkt er ruimte om het burgerschapsonderwijs te versterken.

#### 7.1.4 Seksuele diversiteit, weerbaarheid en vorming

Soms gaat het bij burgerschap ook om leren omgaan met seksualiteit. Aan leerkrachten en schoolleiders zijn enkele vragen voorgelegd over thema's die betrekking hebben op seksualiteit. Onder seksualiteit onderscheiden we drie aspecten, te weten:

- *seksuele diversiteit*: de wijze waarop de school in het onderwijs aandacht besteedt aan seksuele voorkeuren, seksuele diversiteit in de samenleving en respectvol leren omgaan met seksuele diversiteit (homoseksualiteit, biseksualiteit, transgender).
- *seksuele vorming*: de wijze waarop de school in het onderwijs aandacht besteedt aan seksuele ontwikkeling en seksuele voorlichting.
- *seksuele weerbaarheid*: de wijze waarop de school aandacht besteedt aan het stellen van grenzen en het voor jezelf opkomen bij ongewenst seksueel gedrag.

Aan de leerkrachten is gevraagd in hoeverre er afspraken zijn gemaakt omtrent seksuele diversiteit, seksuele vorming en de bevordering van seksuele weerbaarheid (zie Tabel 7.1.15). In ongeveer de helft van de gevallen geven leerkrachten, zowel in het so als in het sbo, aan dat over deze thema's afspraken zijn gemaakt.

Tabel 7.1.15: Afspraken op school over seksuele diversiteit, weerbaarheid en vorming

		so		sbo	
		%	n	%	n
Afspraken over seksuele diversiteit	Niet van toepassing	12.5	8	25.3	24
	Een beetje van toepassing	40.6	26	26.3	25
	Van toepassing	46.9	30	48.4	46
	Totaal	100.0	64	100.0	95
Afspraken over seksuele vorming	Niet van toepassing	12.5	8	17.0	16
	Een beetje van toepassing	25.0	16	20.2	19
	Van toepassing	62.6	40	62.8	59
	Totaal	100.0	64	100.0	94
Afspraken over bevordering van seksuele weerbaarheid	Niet van toepassing	10.9	7	20.0	19
	Een beetje van toepassing	37.5	24	26.3	25
	Van toepassing	51.6	33	53.7	51
	Totaal	100.0	64	100.0	95

De leerkrachten in het so en sbo voelen zich gemiddeld genomen *redelijk goed voorbereid* om les te geven over de drie thema's: seksuele diversiteit, seksuele vorming en de bevordering van seksuele weerbaarheid (zie tabel 7.1.16). Leerkrachten in het sbo voelen zich op de drie thema's meer voorbereid dan leerkrachten in het so.

Tabel 7.1.16: Hoe goed leerkracht zich voorbereid voelt om les te geven over seksuele diversiteit, weerbaarheid en vorming (1 helemaal niet - 4 heel goed)

	Leerkrachten so					Leerkrachten sbo				
	Gem.	Std.	Min	Max	n	Gem	Std	Min	Max	n
Vorbereid voor seksuele diversiteit	3.17	.601	1	4	65	3.37	.602	2	4	95
Vorbereid voor seksuele vorming	3.15	.592	1	4	65	3.38	.702	1	4	95
Vorbereid voor de bevordering van seksuele weerbaarheid	3.06	.564	1	4	63	3.32	.748	1	4	95

De leerkrachten in het so en sbo geven daarnaast aan dat er *enigszins tot redelijk veel* aandacht is voor de drie thema's: seksuele diversiteit, seksuele vorming en de bevordering van seksuele weerbaarheid (zie Tabel 7.1.17). Leerkrachten in het sbo zeggen hier meer aandacht aan te besteden dan de leerkrachten in het so.

Tabel 7.1.17: Aandacht in de les voor seksuele diversiteit, weerbaarheid en vorming (1 helemaal niet - 5 heel veel)

	Leerkrachten so					Leerkrachten sbo				
	Gem.	Std.	Min	Max	n	Gem	Std	Min	Max	n
Aandacht voor seksuele diversiteit	3.37	.802	1	5	65	3.66	.801	2	5	93
Aandacht voor seksuele vorming	3.31	.814	1	5	64	3.63	.939	1	5	94
Aandacht voor de bevordering van seksuele weerbaarheid	3.31	.809	1	5	65	3.68	.964	1	5	94

Bijna alle schoolleiders vinden dat er op hun school aandacht is voor de omgang met seksualiteit (zie Tabel 7.1.18). Relatief de minste aandacht is er voor omgaan met seksuele diversiteit: 90% van de schoolleiders in het so en 80% van de schoolleiders in het sbo geeft aan dat hier aandacht voor is. De schoolleiders in het sbo zeggen relatief iets (maar niet significant) vaker dan schoolleiders in het so

dat er geen aandacht is voor de onderwerpen rond seksualiteit, terwijl leerkrachten in het sbo juist iets meer aandacht geven dan leerkrachten in het so aan deze onderwerpen.

Tabel 7.1.18: Aandeel schoolleiders dat vindt dat er op hun school bij de oudste leerlingen (schoolverlaters) aandacht is voor omgaan met seksualiteit

	Directie so		Directie sbo	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Seksuele diversiteit	90.3	28	80.0	36
Seksuele vorming	93.5	29	86.7	39
Bevordering van seksuele weerbaarheid	96.8	30	93.3	42

*Noot.* Totaal directie so *n* = 31; sbo *n* = 45.

Aan de leerkrachten werd gevraagd welk lesmateriaal gebruikt wordt voor onderwijs in seksuele vorming (zie Tabel 7.1.19). Ongeveer de helft van de leerkrachten van zowel het so als het sbo geeft aan dat zij gebruik maken van het materiaal van de “week van de lentekriebels” (so 53%; sbo 48%). Daarnaast wordt Kriebels in je buik gebruikt door ruim een derde van de leerkrachten in het so en ruim een kwart van de leerkrachten in het sbo (so 35%; sbo 27%). Zelf ontwikkeld materiaal wordt door 15% van de leerkrachten in het so en 24% van de leerkrachten in het sbo gebruikt. Daarentegen gebruikt ongeveer 21% van de leerkrachten in het so en 15% van de leerkrachten in het sbo geen lesmateriaal voor seksuele vorming. Tot slot benoemt een deel van de leerkrachten ook nog ander lesmateriaal, onder andere: Liefdesplein van Schooltv, pubergids, kringgesprekken.

Tabel 7.1.19: Lesmateriaal dat door leerkrachten wordt gebruikt voor seksuele vorming

	Leerkrachten so		Leerkrachten sbo	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Het materiaal van de “week van de lentekriebels”	53.0	35	48.4	45
Kriebels in je buik	34.8	23	26.9	25
Geen lesmateriaal	21.2	14	15.1	14
Zelf ontwikkeld materiaal	15.2	10	23.7	22
Lesmateriaal van een andere organisatie, namelijk...	1.5	1	8.6	8
Veilig wijs	-	-	1.1	1
Wonderlijk gemaakt	-	-	2.2	2
Help! Ik word volwassen	-	-	1.1	1
Een andere lesmethode, namelijk..	5.0	7.6	12.9	12
Anders, namelijk...	16.7	11	28.0	26

*Noot.* Totaal aantal leerkrachten so *n* = 66; sbo *n* = 93.

Aan de schoolleiders is gevraagd of er een signalerings- of zorgstructuur is op de school met betrekking tot seksualiteit. Van de schoolleiders in het so geeft 77% aan dat dit het geval is, van de schoolleiders in het sbo geeft 71% aan dat dit zo is (zie Tabel 7.1.20).



Tabel 7.1.20: is er een signalerings/zorgstructuur op school mbt omgaan met seksualiteit (V14 SL)

	Directie so		Directie sbo	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Nee	22.6	7	28.9	13
Ja	77.4	24	71.1	32

Noot. Totaal directie so *n* = 31; sbo *n* = 45.

Aan de schoolleiders zijn vragen gesteld over de mate waarin zij inzicht hebben in de beleving van de sociale veiligheid op school in relatie tot seksuele diversiteit en seksueel grensoverschrijdend gedrag en knelpunten daarbij. Op basis van deze vragen is een schaal gevormd die loopt van 1 helemaal niet van toepassing tot 5 helemaal van toepassing (zie 5.2.3 voor meer informatie over deze schaal en Tabel 7.1.21). Gemiddeld genomen geven de schoolleiders aan hierin in redelijke mate inzicht in te hebben.

Tabel 7.1.21: Inzicht in sociale veiligheid op school volgens de schoolleiders (schaal – V15 SL)

	Directie so					Directie sbo				
	Gem.	Std.	Min	Max	<i>n</i>	Gem	Std	Min	Max	<i>n</i>
Inzicht sociale veiligheid (schaal) (1;5)	3.77	.568	2.2	4.6	31	3.48	.450	2.6	4.6	45

Noot. Theoretische range (min;max).

## Conclusie

Op bijna alle so- en sbo-scholen wordt bij de oudste groepen aandacht besteed aan seksualiteit. Op een meerderheid van de scholen (77% so; 71% sbo) is hiervoor een signalerings- of zorgstructuur aanwezig. Gemiddeld genomen geven de schoolleiders aan in redelijke mate inzicht in te hebben in de beleving van de sociale veiligheid op school in relatie tot seksuele diversiteit en seksueel grensoverschrijdend gedrag en knelpunten daarbij. De resultaten uit deze peiling komen overeen met eerdere resultaten vanuit het BMS-onderzoek uit schooljaar 2015/16, waarin ook het sbo en so onderdeel van waren (Kuiper, Van der Veen & Ledoux, 2016).

### 7.1.5 Invloed van COVID-19 op het onderwijs

In het schooljaar dat deze burgerschapspeiling plaatsvond, speelde de coronacrisis een grote rol. Daarom zijn hierover aanvullende vragen gesteld aan leerkrachten en schoolleiders. Aan de leerkrachten werd gevraagd in hoeverre zij in vergelijking tot andere schooljaren aandacht besteden aan hoe het met leerlingen gaat. Hen werd gevraagd om aan te geven of dit minder vaak, even vaak of vaker het geval is (zie Tabel 7.1.22). Tweederde van de leerkrachten (in zowel so als sbo) besteed vaker dan voorgaande jaren aandacht aan hoe het thuis met leerlingen gaat. Zoals verwacht mag worden komt het nauwelijks voor dat er minder vaak (dan in andere jaren) aandacht is besteed aan hoe het met leerlingen gaat. Relatief weinig extra aandacht wordt besteed aan het feit of leerlingen worden gepest: Grofweg een vijfde van de leerkrachten besteedt hier vaker aandacht aan dan in voorgaande jaren.

Tabel 7.1.22: In hoeverre leerkrachten in vergelijking tot andere schooljaren aandacht besteden aan hoe het met leerlingen gaat

	leerkrachten so						leerkrachten sbo					
	Minder vaak		Even vaak		Vaker		Minder vaak		Even vaak		Vaker	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
of leerlingen somber zijn	-	-	61.5	40	38.5	25	-	-	60.6	57	39.4	37
of leerlingen angstig zijn	-	-	66.7	42	33.3	21	-	-	51.6	48	48.4	45
of leerlingen zich zorgen maken	-	-	51.5	34	48.5	32	-	-	37.2	35	62.8	59
of leerlingen stress ervaren	-	-	63.6	42	36.4	24	-	-	46.2	43	53.8	50
of leerlingen verdrietig zijn	-	-	65.2	43	34.8	23	-	-	64.5	60	35.5	33
hoe het thuis met leerlingen gaat	-	-	33.8	22	66.2	43	-	-	34.4	32	65.6	61
of leerlingen worden gepest	1.5	1	77.3	51	21.2	14	1.1	1	76.6	72	22.3	21
of leerlingen op sociale media worden gepest	1.5	1	69.7	46	28.8	19	1.1	1	62.8	59	36.2	34

Daarnaast werd aan de leerkrachten gevraagd in hoeverre zij in vergelijking tot andere schooljaren met de leerlingen praten over onderwerpen die raken aan de COVID-19-pandemie (zie Tabel 7.1.23).

Tabel 7.1.23: Mate waarin leerkrachten in vergelijking tot andere jaren met leerlingen praten over aan de COVID-19-pandemie gerelateerde onderwerpen

	leerkrachten so								leerkrachten sbo							
	Minder vaak		Even vaak		Vaker		Veel vaker		Minder vaak		Even vaak		Vaker		Veel vaker	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Het nieuws in Nederland	-	-	51.5	34	43.9	29	4.5	3	-	-	53.2	50	36.2	34	10.6	10
Het nieuws uit de wereld	-	-	63.6	42	33.3	22	3.0	2	-	-	61.7	58	29.8	28	8.5	8
Hoe de democratie werkt	3.1	2	73.8	48	21.5	14	1.5	1	8.5	8	69.1	65	21.3	20	1.1	1
Hoe in een crisis beslissingen genomen worden	1.5	1	36.9	24	58.5	38	3.1	2	4.3	4	25.5	24	57.4	54	12.8	12
Waarom er allerlei verschillende meningen mogen zijn	-	-	56.1	37	42.4	28	1.5	1	-	-	58.7	54	33.7	31	7.6	7
Wat je kunt doen als je het ergens niet mee eens bent	-	-	63.6	42	33.3	22	3.0	2	-	-	68.1	64	26.6	25	5.3	5
Het recht van iedereen om te demonstreren	1.5	1	66.7	44	31.8	21	-	-	3.2	3	62.4	58	32.3	30	2.2	2
Of je verantwoordelijk bent voor het welzijn van andere mensen	-	-	57.8	37	42.2	27	-	-	2.1	2	57.4	54	37.2	35	3.2	3
In hoeverre je rekening moet houden met de belangen van anderen	-	-	54.7	35	40.6	26	4.7	3	2.2	2	55.9	52	36.6	34	5.4	5
Het vertrouwen in de toekomst	-	-	63.1	41	35.4	23	1.5	1	2.1	2	47.9	45	42.6	40	7.4	7
Wat betrouwbaar nieuws is en wat nepnieuws is	-	-	52.3	34	44.6	29	3.1	2	1.1	1	48.9	46	45.7	43	4.3	4
Het belang van democratische spelregels in een samenleving	1.6	1	76.6	49	20.3	13	1.6	1	5.3	5	75.5	71	19.1	18	-	-

Over de genoemde onderwerpen wordt over het algemeen niet minder vaak gesproken. Vooral werd vaker gesproken over hoe in een crisis beslissingen worden genomen (so 59% vaker en 3% veel vaker; sbo 57% vaker en 13% veel vaker). Hoe de democratie werkt kwam het minst vaak extra aan bod (so

22% vaker en 2% veel vaker; sbo 21% vaker en 1% veel vaker). Over laatstgenoemde onderwerp werd door 3% van de so-leerkrachten en 9% van de sbo-leerkrachten minder vaak dan in andere jaren met leerlingen gesproken.

Ongeveer driekwart van de leerkrachten geeft aan dat de leerlingen tijdens de coronacrisis volledig afstandsonderwijs hebben gevolgd (so 71%; sbo 75%). Wanneer leerkrachten aangaven dat het ging om verschillende groepen, werd genoemd dat kwetsbare- en zorgleerlingen alsnog op school werden opgevangen. Daarnaast werd de noodopvang voor ouders met cruciale beroepen genoemd. Meer dan de helft van de schoolleiders geeft aan dat de leerlingen volledig afstandsonderwijs hebben gehad (so 60.0%; sbo 65.2%). Enig verschil in beeld van schoolleider en leerkracht kan liggen in de beoordeling van (nood)opvang van kwetsbare kinderen en van kinderen van ouders met cruciale beroepen. Schoolleiders in met name so geven vaker aan dan leerkrachten in het so dat er een verschillende aanpak was voor verschillende leerlingen.

Tabel 7.1.24: In hoeverre er sprake was van afstandsonderwijs

	Leerkrachten				Directies			
	so		sbo		so		sbo	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Nee, de leerlingen hebben alleen op school les gehad	3.2	2	2.2	2	3.3	1	2.2	1
Deels, de leerlingen hadden dagdelen op school, en dagdelen op afstand onderwijs gevolgd	9.5	6	7.6	7	6.7	2	15.2	7
Ja, de leerlingen hebben volledig afstandsonderwijs gevolgd	71.4	45	75.0	69	60.0	18	65.2	30
Dit was verschillend voor verschillende (groepen) leerlingen, namelijk:	15.9	10	15.2	14	30.0	9	17.4	8

*Noot.* Totaal aantal leerkrachten so *n* = 63; sbo *n* = 92. Totaal directie so *n* = 30; sbo *n* = 46.

Ruim de helft van de schoolleiders in het so en tweederde van de schoolleiders in het sbo geeft aan dat er in vergelijking met andere jaren minder doelgerichte aandacht voor het burgerschapsonderwijs is geweest in het afgelopen jaar. Slechts een tiende van de schoolleiders geeft aan dat er meer aandacht is geweest voor burgerschapsonderwijs (so 10%; sbo 9%).

Tabel 7.1.25: Aandacht voor doelgericht burgerschapsonderwijs vergeleken met andere schooljaren

	Directie so		Directie sbo	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Minder aandacht	53.3	16	67.4	31
Even veel aandacht	30.0	9	21.7	10
Meer aandacht	10.0	3	8.7	4
Weet ik niet	6.7	2	2.2	1

*Noot.* Totaal directie so *n* = 30; sbo *n* = 46.

## Conclusie

In het schooljaar dat deze burgerschapspeiling plaatsvond, speelde de coronacrisis een grote rol. Daarom zijn hierover aanvullende vragen gesteld aan leerkrachten en schoolleiders. Ongeveer driekwart van de leerkrachten geeft aan dat de leerlingen tijdens de coronacrisis volledig afstandsonderwijs hebben gevolgd, terwijl schoolleiders iets vaker aangaven dat er van een combinatie van opvang en afstandsonderwijs sprake was. In de lessen was er in vergelijking met andere jaren vooral meer aandacht voor hoe het thuis met de leerlingen gaat en voor zorgen en stress van leerlingen. Ook over een aantal onderwerpen die raken aan de COVID-19-pandemie werd vaker gesproken, zoals over het nieuws in Nederland en hoe in een crisis beslissingen worden genomen. In vergelijking met andere jaren was er gemiddeld genomen minder doelgerichte aandacht voor het burgerschapsonderwijs.

### 7.1.6. Vergelijking van schoolkenmerken tussen sectoren

In deze paragraaf staat de volgende onderzoeksvraag centraal: *Welke verschillen in schoolkenmerken met betrekking tot burgerschapsonderwijs zijn er tussen scholen voor speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs en scholen voor reguliere basisonderwijs?* Daarmee heeft deze paragraaf als doel om de kenmerken van burgerschapsonderwijs op scholen voor so en sbo te vergelijken met de kenmerken van het reguliere basisonderwijs (bo). Dit gaat om zowel de sturing en randvoorwaarden, het school- en klasklimaat, als het onderwijsaanbod. Bij het onderwijsaanbod is specifiek aandacht voor mogelijke verschillen in leerdoelen voor burgerschapsvorming. De uitwerking is gegeven op basis van de schalen en indices die zowel in s(b)o als bo zijn afgenomen en op dezelfde manier gevormd konden worden.

#### *Sturing en randvoorwaarden*

De organisatie van het burgerschapsonderwijs op de school ligt in de drie sectoren soms in handen van één of meer leerkrachten en soms in handen van de schoolleiding (zie Tabel 7.1.26). Geen van de verschillen tussen de sectoren in Tabel 7.1.26 is significant, wat te maken kan hebben met het lage aantal respondenten (lees: schoolleiders) na uitsplitsingen in antwoordopties. Als we alleen naar de percentages kijken, dan is het in het bo relatief vaker de taak van de schoolleiding om burgerschapsonderwijs te coördineren en is er in het so en sbo relatief minder vaak dan in het bo een visiedocument burgerschapsonderwijs.

In het algemeen concretiseren leerkrachten in het so het burgerschapsonderwijs vaker op eigen wijze dan in het bo. Dit betekent dat de uitwerking van de invulling van burgerschapsvorming meer individueel is in het so.

Leerkrachten in het bo geven aan iets beter voorbereid te zijn op het lesgeven in de verscheidene (ook politieke) onderwerpen van burgerschapsvorming (waaronder politieke onderwerpen) dan leerkrachten in het so aangeven (zie Tabel 7.1.27). Leerkrachten in het sbo voelen zich iets beter voorbereid dan leerkrachten in het so om algemene onderwerpen te onderwijzen, zoals duurzaamheid, en gelijke kansen maar voelen zich niet bekwaam in het lesgeven over politieke onderwerpen.

Tabel 7.1.26: Vergelijking tussen sectoren met betrekking tot organisatie en sturing burgerschapsonderwijs

Schoolleiding		so		sbo		bo	
		(A)		(B)		(C)	
		%	n	%	n	%	n
Er is een speciale coördinator voor burgerschapsonderwijs	0 nee	96.8	30	89.4	42	96.6	85
	1 ja	3.2	1	10.6	5	3.4	3
Een of meer leerkrachten houden zich bezig met de uitwerking van burgerschapsonderwijs	0 nee	71.0	22	66.0	31	71.6	63
	1 ja	29.0	9	34.0	16	28.4	25
De schoolleiding heeft tot taak burgerschapsonderwijs te coördineren/stimuleren	0 nee	74.2	23	74.5	35	54.5	48
	1 ja	25.8	8	25.5	12	45.5	40
Vraag mate uitwerking invulling burgerschapsonderwijs	1 concretiseren leraren burgerschapsonderwijs ieder op eigen wijze	20.0	6	23.4	11	9.5	8
	2 zijn er globale ideeën over de invulling van burgerschapsonderwijs	36.7	11	29.8	14	31.0	26
	3 is hier een gedeelde visie op, maar die is niet gedocumenteerd	26.7	8	25.5	12	29.8	25
	4 is er een visiedocument burgerschapsonderwijs	16.7	5	21.3	10	29.8	25
Leerkrachten		so		sbo		bo	
		(A)		(B)		(C)	
		%	n	%	n	%	n
Vraag mate uitwerking invulling burgerschapsonderwijs	1 concretiseren leraren burgerschapsonderwijs ieder op eigen wijze	51.6	32	44.3	39	25.2	28
	2 zijn er globale ideeën over de invulling van burgerschapsonderwijs	27.4	17	26.1	23	40.5	45
	3 is hier een gedeelde visie op, maar die is niet gedocumenteerd	14.4	9	12.5	11	19.8	22
	4 is er een visiedocument burgerschapsonderwijs	6.5	4	17.0	15	14.4	16

*Noot.* de letter A, B of C geeft aan of er een significant verschil is met een andere groep.

In het so en sbo is minder sprake van concrete afspraken over de opzet van burgerschapsvorming en de evaluatie ervan, en minder overeenstemming over het burgerschapsaanbod dan in het bo. Verder vinden leerkrachten in het bo de inbedding in de dagelijkse praktijk beter dan leerkrachten in het so dat vinden.

Schoolleiders in de drie sectoren verschillen niet in hoe zij de inbedding van het burgerschapsonderwijs in de dagelijkse onderwijspraktijk ervaren en evenmin in overeenstemming over burgerschapsvorming op school en inzicht in opvattingen van leerlingen.

Tabel 7.1.27: Vergelijking tussen sectoren met betrekking tot ervaren bekwaamheid in lesgeven in en concretisering en inbedding van burgerschapsonderwijs

	so		sbo		bo	
	(A)		(B)		(C)	
Leerkrachten	Gem.	n	Gem.	n	Gem.	n
Schaal Ervaren bekwaamheid lesgeven over algemene aspecten burgerschapseducatie	3.1	67	3.3	95	3.3	117
			A <sup>72</sup>		A	
Schaal Ervaren bekwaamheid lesgeven over politieke systeem	2.7	67	2.9	95	2.9	117
					A	
Schaal Concretisering burgerschapsonderwijs	1.2	66	1.2	89	1.7	116
					A B	
Schaal Inbedding burgerschap in dagelijkse onderwijspraktijk	2.8	64	2.9	95	3.0	117
					A	
Schaal Overeenstemming burgerschapsaanbod op verschillende niveaus	3.1	66	3.1	95	3.3	117
					A B	
Schoolleiders	Gem.	n	Gem.	n	Gem.	n
Schaal Inbedding burgerschapsonderwijs	2.9	31	2.9	47	3.0	84
Schaal Overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in opvattingen leerlingen	3.4	31	3.2	47	3.4	83

Noot. de letter A, B of C geeft aan of er een significant verschil is met een andere groep

### School- en klasklimaat

De leerlingen in het sbo en bo zijn positiever over de relatie met de leerkracht en medeleerlingen dan leerlingen in het so, waarbij de scores in het bo ook hoger liggen dan in het sbo (zie Tabel 7.1.28). Hierbij is het belangrijk om te vermelden dat leerlingen in alle sectoren positief zijn over de relaties met medeleerlingen en leerkrachten. Als we de perceptie van de leerkrachten nagaan over de openheid van het klasklimaat voor discussie, dan zijn leerkrachten in het bo hier positiever over dan leerkrachten in het so en sbo.

Tabel 7.1.28: Vergelijking tussen sectoren van het klasklimaat

	so		sbo		bo	
	(A)		(B)		(C)	
Leerlingen	Gem.	n	Gem.	n	Gem.	n
Schaal Leerkracht-leerlingrelatie (1;5)	3.6	538	3.7	973	3.8	2251
			A		A B	
Schaal Relatie klasgenoten onderling (1;5)	3.9	542	4.0	971	4.3	2252
			A		A B	
Leerkrachten	Gem.	n	Gem.	n	Gem.	n
Schaal Ruimte voor discussie in de klas (1;4)	2.2	65	2.3	95	2.5	117
					A B	

Noot. de letter A, B of C geeft aan of er een significant verschil is met een andere groep

<sup>72</sup> Leesvoorbeeld: in het sbo en bo voelen leerkrachten zich meer bekwaam om les te geven over algemene aspecten van burgerschapsvorming dan in het so. Leerkrachten in het sbo verschillen hierin niet van leerkrachten in het bo.

### Onderwijsaanbod

Als we het aanbod van burgerschapsvorming op de scholen naast elkaar leggen, dan zien we dat leerkrachten in alle sectoren minimaal drie vakken aanwijzen waarin burgerschapsvorming aan bod komt (zie Tabel 7.1.29). In het bo en sbo ligt dit aantal wat hoger dan in het so. Het gaat met name om wereldoriëntatie en begrijpend lezen, aangevuld met levensbeschouwing (sbo en bo) en bewegingsonderwijs (so). In het bo maken leerkrachten meer gebruik van verschillende werkvormen voor burgerschapsonderwijs dan in het sbo en so. Dit gaat dan om zowel het bespreken van actuele kwesties met leerlingen en het verzorgen van gastlessen als het werken aan projecten waarvoor leerlingen informatie verzamelen buiten de school. In het sbo en bo maken leerkrachten vaker gebruik van meerdere lesmaterialen dan leerkrachten in het so.

Tabel 7.1.29: Vergelijking tussen sectoren van het aanbod in burgerschapsonderwijs: aantal vakken en gebruikte werkvormen

	so		sbo		bo	
	(A)		(B)		(C)	
	Gem.	n	Gem.	n	Gem.	n
Index Aantal vakken waarin aanbod BS	3.2	65	3.6	94	3.8	116
			A		A	
Schaal Mate gebruik werkvormen voor burgerschapsonderwijs	2.0	63	2.3	93	2.6	117
			A		A B	
Index Mate gebruik bestaand materiaal burgerschapsonderwijs	1.4	66	2.0	95	1.8	116
			A		A	

Noot. de letter A, B of C geeft aan of er een significant verschil is met een andere groep

Het gebruik van meerdere lesmaterialen gaat bijvoorbeeld om zowel het gebruik van een bestaande lesmethode als materiaal behorend bij een project of een niet-vakgebonden curriculumonderdeel, zoals Schooltv of het Jeugdjournaal. Leerkrachten in alle sectoren gebruiken verschillende soorten bestaande en zelfontworpen materialen. In het bo houden leerkrachten vaker de leerresultaten van leerlingen op het gebied van burgerschap bij dan in het so (zie Tabel 7.1.30).

Tabel 7.1.30: Vergelijking tussen sectoren van het aanbod in burgerschapsonderwijs: gebruikt materiaal en bijhouden leerresultaten

		1 so		2 sbo		3 bo	
		(A)		(B)		(C)	
		%	n	%	n	%	n
Vraag Gebruik zelf ontworpen materiaal burgerschapsonderwijs	0 nee	78.8	52	64.2	61	71.6	83
	1 ja	21.2	14	35.8	34	28.4	33
Index Bijhouden leerresultaten	0 nee	75.0	45	65.6	61	59.1	68
						A	
	1 ja, maar niet voor lesaanpassing	11.7	7	19.4	18	20.9	24
	2 ja, gebruik om lessen aan te passen	13.3	8	15.1	14	20.0	23

Noot. de letter A, B of C geeft aan of er een significant verschil is met een andere groep

## Conclusie

In de beantwoording van de vraag welke verschillen in schoolkenmerken met betrekking tot burgerschapsonderwijs er zijn tussen het so, sbo en bo maken we onderscheid tussen sturing en randvoorwaarden, het school- en klasklimaat, en het onderwijsaanbod.

Allereerst concluderen we voor de sturing en randvoorwaarden dat er tussen de sectoren geen significante verschillen zijn gevonden in vragen aan de schoolleiding over wie verantwoordelijk is voor de uitwerking en coördinatie van burgerschapsonderwijs, noch in een vraag naar de mate van uitwerking van burgerschapsonderwijs. Echter, leerkrachten geven te kennen dat ze in het so burgerschapsonderwijs vaker op eigen wijze concretiseren dan dat leerkrachten in het bo doen.

Gevraagd naar bekwaamheid komt naar voren dat leerkrachten in het bo en sbo zichzelf meer bekwaam achten in het lesgeven over algemene onderwerpen van burgerschapsonderwijs dan leerkrachten in het so aangeven. Voor leerkrachten in het bo geldt daarnaast hetzelfde voor politieke onderwerpen. In het bo is zowel meer sprake van concretisering van burgerschapsonderwijs als van overeenstemming over het burgerschapsaanbod op verschillende niveaus dan in het s(b)o. Leerkrachten van het bo vinden daarnaast dat burgerschap beter is ingebed in de dagelijkse onderwijspraktijk dan leerkrachten van het so. Voor schoolleiders zijn geen significante verschillen over de sectoren gevonden als het gaat om de inbedding van het burgerschapsonderwijs in de dagelijkse onderwijspraktijk.

Ten tweede concluderen we voor het school- en klasklimaat dat, hoewel leerlingen in alle sectoren positief zijn over relaties met leerkrachten en medeleerlingen, leerlingen in het bo positiever zijn over leerkracht-leerlingrelaties en relaties met medeleerlingen dan leerlingen in het s(b)o. Daarbinnen zijn leerlingen in het sbo positiever dan leerlingen in het so. Leerkrachten in het bo zijn positiever over de ruimte voor discussie in de klas dan leerkrachten in het s(b)o.

Tot slot concluderen we voor het onderwijsaanbod dat leerkrachten in het bo en sbo meer vakken noemen waarin het aanbod van burgerschapsonderwijs is verwerkt dan leerkrachten van het so. In het bo maken leerkrachten ook meer gebruik van verschillende werkvormen voor burgerschapsonderwijs dan leerkrachten in het s(b)o; en hierbinnen maken leerkrachten van het sbo meer gebruik van de werkvormen dan leerkrachten van het so. Zowel leerkrachten van het bo als sbo geven aan vaker gebruik te maken van bestaand materiaal voor burgerschapsonderwijs dan leerkrachten van het so. Leerkrachten in het so houden vaker geen leerresultaten bij dan leerkrachten in het bo.

### 7.1.7 Vergelijking van leerdoelen voor burgerschapsvorming tussen sectoren

In deze paragraaf staat de volgende onderzoeksvraag centraal: *Welke verschillen in onderwijsdoelen, met name wat betreft de relatieve aandacht voor intrapersonlijke, interpersoonlijke en maatschappelijke doelen als invulling van bevordering van burgerschap, zijn er tussen scholen voor so en sbo en sbo?* De leerdoelen van burgerschapsonderwijs zijn verdeeld in drie typen, namelijk: intrapersonlijke, interpersoonlijke en maatschappelijk gerichte leerdoelen. Er waren tot nu toe weinig gegevens beschikbaar over burgerschapsvorming in het so en sbo. De gegevens die er waren, bevatten aanwijzingen dat bevordering van burgerschap in het s(b)o vaak vorm krijgt in de bevordering van zelfredzaamheid en intrapersonlijke ontwikkeling. Interpersoonlijke en zeker maatschappelijke leerdoelen zouden minder aandacht krijgen.



### Belang van leerdoelen in het speciaal (basis)onderwijs

Voordat we naar een daadwerkelijke vergelijking van antwoorden uit de drie onderwijstypen gaan, brengen we in beeld wat leerkrachten en schoolleiders in het so en sbo zelf denken over de vraag in hoeverre enkele maatschappelijke leerdoelen in vergelijking met het bo als belangrijk worden gezien. Leerkrachten in zowel het so als sbo denken dat leren over waarden en normen belangrijker is in het s(b)o dan in het bo. Waarden en normen zouden hier mogelijk vooral opgevat kunnen worden als interpersoonlijke leerdoelen, ofwel in hoeverre je je verhoudt tot andere mensen en respectvol met elkaar omgaat. Verder geven leerkrachten aan dat de meeste maatschappelijke leerdoelen even belangrijk zullen zijn in het s(b)o als in het bo. Sommige leerkrachten in het s(b)o denken dat leren over de politiek belangrijker is in het bo. Ook valt op dat een aantal leerkrachten in het sbo aangeeft dat leren over onderwerpen uit de actualiteit belangrijker is in het sbo dan in het bo (zie Tabel 7.1.31).

Tabel 7.1.31: Belang van leerdoelen voor leerlingen in s(b)o in vergelijking met bo

	Leerkrachten so <sup>73</sup>						Leerkrachten sbo					
	Minder belangrijk		Even belangrijk		Belangrijker in s(b)o		Minder belangrijk		Even belangrijk		Belangrijker in s(b)o	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Leren over politiek	20.9	14	70.1	47	6.0	4	14.7	14	83.2	79	2.1	2
Leren over waarden en normen	-	0	35.8	24	61.2	41	-	0	46.3	44	52.6	50
Leren over democratie	9.0	6	77.6	52	10.4	7	5.3	5	89.5	85	5.3	5
Leren over onderwerpen uit de actualiteit	-	0	85.1	57	11.9	8	-	0	80.0	76	18.9	18
Leren over andere godsdiensten en andere culturen	1.5	1	89.6	60	6.0	4	-	0	89.5	85	10.5	10
Leren over verkiezingen	11.9	8	83.6	56	1.5	1	10.5	10	86.3	82	3.2	3

Aan schoolleiders in het so en sbo zijn dezelfde vragen over het belang van leerdoelen voorgelegd, wederom in relatie tot het bo. Hier valt hetzelfde patroon te ontwaren als bij de leerkrachten, zichtbaar in de nadruk op leren over waarden en normen en het soms minder belangrijk vinden van het leren over politieke en maatschappelijke thema's (zie Tabel 7.1.32).

<sup>73</sup> Twee leerkrachten in het so hebben deze vraag niet ingevuld.

Tabel 7.1.32: Belang van leerdoelen voor leerlingen in s(b)o in vergelijking met bo

	Schoolleiders so						Schoolleiders sbo					
	Minder belangrijk		Even belangrijk		Belangrijker in s(b)o		Minder belangrijk		Even belangrijk		Belangrijker in s(b)o	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Leren over politiek	16.1	5	80.6	25	3.2	1	14.9	7	80.9	38	-	0
Leren over waarden en normen	3.2	1	41.9	13	54.8	17	-	0	38.3	18	59.6	28
Leren over democratie	16.1	5	77.4	24	6.5	2	-	0	87.2	41	10.6	5
Leren over onderwerpen uit de actualiteit	-	0	87.1	27	12.9	4	-	0	74.5	35	21.3	10
Leren over andere godsdiensten en andere culturen	-	0	93.5	29	6.5	2	2.1	1	89.4	42	6.4	3
Leren over verkiezingen	12.9	4	87.1	27	-	0	8.5	4	87.2	41	2.1	1

#### Aandacht voor leerdoelen in speciaal (basis)onderwijs en reguliere basisonderwijs

Leerkrachten in de drie sectoren zijn gevraagd in hoeverre zij in hun eigen lessen aandacht besteden aan diverse leerdoelen. De drie schalen die op basis van deze gegevens zijn ontwikkeld in Hoofdstuk 5 hebben we met elkaar vergeleken. In het sbo besteden leerkrachten zowel meer aandacht aan persoonsvorming en sociale omgang, als aan omgaan met verschillen dan leerkrachten in het bo. De absolute verschillen zijn echter klein, en zeker voor persoonsvorming en sociale omgang is er veel aandacht in alle sectoren (zie Tabel 7.1.33).

Leerkrachten in het so verschillen niet in de aandacht voor persoonsvorming van leerkrachten in het bo. Zij verschillen echter wel in de aandacht voor het bevorderen van maatschappelijke betrokkenheid en omgaan met verschillen. Leerkrachten in het so besteden namelijk wat minder aandacht aan deze twee soorten leerdoelen dan leerkrachten in het bo en sbo.

Bij de schoolleiding ligt dit iets genuanceerder, gezien de schaalscores weergeven dat in het so sprake is van meer uitgewerkte doelen met betrekking tot persoonsvorming en sociale omgang dan in het sbo en bo het geval is. Leerdoelen ter bevordering van maatschappelijke betrokkenheid zijn in het bo iets meer uitgewerkt dan in het sbo.

Tabel 7.1.33: Aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen voor leerlingen in s(b)o in vergelijking met het bo

Leerkrachten	so		sbo		bo	
	(A)		(B)		(C)	
	Gem.	n	Gem.	n	Gem.	n
Schaal Aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang	4.6	65	4.7	95	4.6	117
			C			
Schaal Aandacht voor bevorderen maatschappelijke betrokkenheid en deelname	3.4	64	3.7	95	3.7	117
			A		A	
Schaal Bevorderen van omgaan met verschillen (open houding)	4.0	65	4.3	95	4.2	117
			A C		A	
<b>Schoolleiders</b>	<b>Gem.</b>	<b>n</b>	<b>Gem.</b>	<b>n</b>	<b>Gem.</b>	<b>n</b>
Schaal Aandacht voor invulling burgerschap m.b.t. persoonsvorming en sociale omgang	2.9	30	2.3	47	2.3	84
	B C					
Schaal Aandacht voor invulling burgerschap via maatsch. leerdoelen	1.5	30	1.4	47	1.6	84
					B	
Schaal Aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen m.b.t. omgaan met verschillen	2.0	31	1.7	47	1.9	84

Noot. de letter A, B of C geeft aan of er een significant verschil is met een andere groep

Tot slot hebben we een lijst samengesteld van tien leerdoelen die het meest zijn genoemd onder schoolleiders en leerkrachten in het so en sbo, en deze zijn naast de antwoorden uit het bo gelegd (zie Tabel 7.1.34). In deze lijst van leerdoelen waarvan schoolleiders zeggen dat die het meest uitgewerkt zijn, valt vooral de nadruk op het bevorderen van zelfcontrole en impulsbeheersing op, en daarnaast het leren oplossen van conflicten, leren samenwerken, bevorderen van samenwerking en sociale regels kennen. Hier zijn binnen het so op klasniveau leerdoelen voor uitgewerkt, waar in het sbo en bo meer globale doelen zijn gesteld. Enkele andere leerdoelen die te maken hebben met intrapersoonlijke ontwikkeling en interpersoonlijk contact zijn ook in het so meer uitgewerkt dan in het sbo en bo.

De lijst met tien leerdoelen bevat op één na dezelfde leerdoelen voor zowel so als sbo. Voor sbo staat het leren omgaan met verschillen in eigenschappen op de negende plek: voor het so staat dit op plek twaalf. In de tabel is dit leerdoel wel opgenomen, zodat er één lijst kon worden weergegeven.<sup>74</sup>

<sup>74</sup> De lijst met leerdoelen in het bo is hier voor de vergelijking opgenomen, het bevat hier niet noodzakelijkerwijs de top 10 leerdoelen in het bo.

Tabel 7.1.34: Meest uitgewerkte leerdoelen voor zowel so als sbo volgens schoolleiders (hoogste gem. score)

	1 so	2 sbo	3 bo
	(A)	(B)	(C)
	Gem. n	Gem. n	Gem. n
Werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan	2.7 30 B	2.2 46	2.3 84
Leren omgaan met verschillen in eigenschappen (capaciteiten, talenten, karakters, beperkingen)	2.4 30	1.9 47	2.0 84
Leren oplossen van conflicten	3.0 30 B C	2.4 47	2.3 84
Leren samenwerken	3.0 30 B C	2.3 47	2.4 84
Bevorderen van zelfvertrouwen, vertrouwen in eigen kunnen	3.0 30 B	2.4 46	2.5 84
Leren verantwoordelijkheid te nemen voor eigen handelen	2.7 30	2.4 47	2.4 84
Bevorderen van zelfcontrole, impulsbeheersing	3.3 30 B C	2.6 46	2.1 84
Bevorderen van sociale redzaamheid	2.9 30 B C	2.3 46	2.3 84
Leren wat in welke situatie gepast/fatsoenlijk is, sociale regels kennen	2.6 30 B C	1.9 47	2.0 84
Bevorderen van zelfstandigheid	2.6 30	2.3 46	2.4 84
Willen en durven opkomen voor anderen	2.4 31 B	1.8 47	2.1 84

*Noot.* de letter A, B of C geeft aan of er een significant verschil is met een andere groep

In de lijst van tien leerdoelen waar leerkrachten zeggen het meest aandacht aan te besteden in de les staan veel dezelfde leerdoelen die de schoolleiders hebben aangemerkt (zie Tabel 7.1.35). Hier was de lijst voor zowel so als sbo van gelijke aard. Verschillen tussen de sectoren zijn vooral te zien bij de nadruk op leren samenwerken en gevoel bijbrengen voor bepaalde waarden tussen enerzijds sbo en bo en anderzijds so. Daarnaast is er voor één intrapersonaal leerdoel meer aandacht in het so (namelijk: het bevorderen van zelfcontrole) en voor meerdere intrapersonaal leerdoelen meer aandacht in het sbo (bijvoorbeeld: het bevorderen van zelfvertrouwen) dan in het bo. Zo is in het sbo ook meer aandacht dan in het bo voor het leren van oplossen van conflicten en het leren welk gedrag in welke situatie gepast is. Wederom is te zien dat alle drie sectoren veel aandacht hebben voor al deze leerdoelen, aangezien de schaal van 1 tot 5 loopt.

Tabel 7.1.35: Meest uitgewerkte leerdoelen voor zowel so als sbo volgens leerkrachten (hoogste gem. score)

	so		sbo		bo	
	(A)		(B)		(C)	
	Gem.	n	Gem.	n	Gem.	n
Werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan	4.7	65	4.9	95	4.8	117
Gevoel bijbrengen voor belangrijke waarden als eerlijkheid, rechtvaardigheid, gelijkheid	4.4	65	4.7	95	4.7	117
			A		A	
Leren omgaan met verschillen in eigenschappen (capaciteiten, talenten, karakters, beperkingen)	4.5	64	4.7	94	4.5	117
Leren oplossen van conflicten	4.8	65	4.9	95	4.7	117
			C			
Leren samenwerken	4.4	63	4.7	95	4.7	117
			A		A	
Bevorderen van zelfvertrouwen, vertrouwen in eigen kunnen	4.7	65	4.9	95	4.7	117
			C			
Leren verantwoordelijkheid te nemen voor eigen handelen	4.7	64	4.7	95	4.6	117
Bevorderen van zelfcontrole, impulsbeheersing	4.7	64	4.7	95	4.2	116
	C		C			
Leren wat in welke situatie gepast/fatsoenlijk is, sociale regels kennen	4.6	64	4.8	95	4.4	116
			C			
Bevorderen van zelfstandigheid	4.5	62	4.6	94	4.7	116

Noot. de letter A, B of C geeft aan of er een significant verschil is met een andere groep

De twee leerdoelen die door leerkrachten in zowel het so als sbo het minst belangrijk worden gevonden, zijn 'invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging' en 'ontwikkelen van politieke en/of maatschappelijke betrokkenheid'. De mate waarin het laatstgenoemde leerdoel belangrijk wordt gevonden door leerkrachten, verschilt *niet* met het bo. Dat de invulling van de godsdienstige overtuiging in het so minder op de voorgrond staat, heeft waarschijnlijk te maken met het gegeven dat bij de keuze voor een so-school (waar er ook aanmerkelijk minder van zijn in Nederland) de keuze voor en beschikbaarheid van passende ondersteuning op het gebied van godsdienstige overtuigingen niet voorop staat.

### Conclusie

In de beantwoording van de vraag welke verschillen in (intrapersoonlijke, interpersoonlijke en maatschappelijke) leerdoelen voor burgerschapsvorming er zijn tussen het so, sbo en bo concluderen we voorzichtig dat in het sbo in de klas meer aandacht lijkt te zijn voor intrapersoonlijke en interpersoonlijke leerdoelen dan in het bo, terwijl in het so relatief minder aandacht lijkt te zijn voor maatschappelijke en interpersoonlijke leerdoelen dan in het bo en sbo. Daarentegen is de uitwerking van leerdoelen in het so meer specifiek dan in het bo en sbo op het gebied van intrapersoonlijke leerdoelen.

Zo besteden leerkrachten in het sbo (iets) meer aandacht aan persoonsvorming en sociale omgang, en aan omgaan met verschillen dan leerkrachten in het bo; leerkrachten in het sbo besteden meer aandacht aan het bevorderen van maatschappelijke betrokkenheid, en aan omgaan met verschillen dan leerkrachten in het so; ook leerkrachten in het bo besteden meer aandacht aan het bevorderen

van maatschappelijke betrokkenheid, en aan omgaan met verschillen dan leerkrachten in het so. Het beeld wordt ook onder schoolleiders bevestigd: schoolleiders in het so besteden meer aandacht aan persoonsvorming en sociale omgang dan schoolleiders in het sbo en bo; en schoolleiders in het bo besteden meer aandacht aan maatschappelijke leerdoelen dan schoolleiders in het sbo.

Zowel leerkrachten als schoolleiders afkomstig uit het s(b)o geven aan dat leren over normen en waarden belangrijker is in het s(b)o dan in het bo. Ook vinden ze politieke en maatschappelijke thema's soms minder belangrijk in het s(b)o dan in het bo.

Tot slot is aan leerkrachten en schoolleiders gevraagd welke leerdoelen binnen burgerschapsvorming het meest aandacht krijgen. Ook dan valt op dat in het s(b)o meer aandacht ligt bij de intrapersoonlijke en interpersoonlijke leerdoelen dan in het bo.

## 7.2 Op zoek naar groepen scholen met vergelijkbare kenmerken

In deze paragraaf onderzoeken we of er groepen scholen zijn met gedeelde kenmerken met betrekking tot hun burgerschapsonderwijs. De wettelijke verplichting van basisscholen om aandacht te besteden aan burgerschap was in de afgelopen jaren erg algemeen, wat veel ruimte gaf voor de eigen invulling ervan door scholen. De Eerste Kamer stemde eind juni 2021 in met een wetswijziging die beoogt voor een verduidelijking van de burgerschapsopdracht te zorgen. Sinds 1 augustus 2021 (schooljaar 2021/2022) is de wetswijziging van kracht. Door de eerdere grote vrijheid en ook vrijblijvendheid bij de invulling van de burgerschapsopdracht, verwachten we dat schoolverschillen nu nog vrij groot zullen zijn. Daarnaast blijkt het burgerschapsonderwijs in het primair en so vaak weinig planmatig en resultaatgericht en ontbreekt inzicht in resultaten van inspanningen (Inspectie van het Onderwijs, 2017). Naast verschillen in organisatorische keuzes en invullingen van het curriculum kunnen opvattingen van leerkrachten en schoolleiders over wat burgerschap is, uiteen lopen.

Met behulp van een exploratieve clusteranalyse in de vorm van een latente klasse analyse (LKA) zijn we nagegaan of er groepen scholen te vinden zijn met vergelijkbare kenmerken wat betreft de vormgeving van burgerschapsonderwijs. Daarbij betrekken we variabelen waarvoor vanuit onderzoek is gebleken dat deze samenhangen met effectief burgerschapsonderwijs. Dit betreft de inbedding in het curriculum van de school (organisatorische keuzes), het klas- en schoolklimaat en het onderwijsaanbod.<sup>75</sup>

Wat de organisatie van het aanbod betreft, is bekend dat de kans op effectief burgerschapsonderwijs groter is als burgerschap een structureel onderdeel van het onderwijs is (o.a. Nieuwelink et al., 2016). Een variabele uit de leerkrachtvragenlijst en twee variabelen uit de directievragenlijst die hierover gaan, zijn in de analyse opgenomen.

1. Het schoolgemiddelde van het oordeel van de leerkrachten over de mate van concretisering van het burgerschapsonderwijs (LK\_concbs2). Dit gaat onder meer over de mate waarin er op school concrete afspraken zijn over de opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming en het burgerschapsonderwijs geëvalueerd wordt.
2. Het oordeel van de schoolleider over de inbedding van het burgerschapsonderwijs in de dagelijkse lespraktijk (DIR\_inbedbs). Dit betreft onder meer in hoeverre de

---

<sup>75</sup> Het gaat hier om dezelfde variabelen als in de Peiling BO (Slijkhuis et al., 2021), met uitzondering van de variabele over concretisering van burgerschapsonderwijs (concbs2), die in de Peiling BO als oordeel van de schoolleider is opgenomen (hier gaat het nu om het oordeel van de leerkracht; per abuis is dit bij de schoolleider niet gemeten).

burgerschapontwikkeling van leerlingen systematisch wordt gevolgd (leerlingvolgsysteem) en de invulling van het burgerschapsonderwijs regelmatig besproken wordt in teamvergaderingen.

3. Het oordeel van de schoolleider over de mate van overeenstemming over burgerschapsonderwijs op verschillende niveaus (DIR\_overeenst). Hierbij gaat het over inzicht van de schoolleiding in hoe leerkrachten burgerschapsvorming invullen en inzicht in wat er van het bestuur wordt verwacht op het gebied van burgerschapsvorming

Een open en positief *klas- en schoolklimaat* is een voorwaarde voor effectief burgerschapsonderwijs (o.a. Geboers et al., 2013). We hebben vier variabelen opgenomen in de LKA die betrekking hebben op zowel een discussieklimaat als een sociaal klasklimaat:

1. Het schoolgemiddelde van de openheid van het klasklimaat volgens de leerlingen (LL\_openklas). Het gaat bijvoorbeeld om de mate waarin de leerkracht de klas aanmoedigt om een eigen mening te hebben en bij het uitleg geven laat zien dat je het nieuws van meer kanten kunt bekijken.
2. Het schoolgemiddelde van het leerkrachtoordeel over de mate van openheid van het klasklimaat (LK\_klasklimaat). Dit betreft bijvoorbeeld een inschatting van het aantal leerlingen dat in de klas voorstellen doet voor klassenactiviteiten, zelf onderwerpen aandraagt voor een discussie in de klas en luistert naar de mening van anderen en deze respecteert, ook als deze afwijkt van hun eigen mening.
3. Het schoolgemiddelde van het leerlingoordeel over de kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie (LL\_relatiek\_II). Het gaat bijvoorbeeld om hoe goed de juf/meester weet hoe een leerling zich voelt en met de juf/meester over problemen kan praten.
4. Het schoolgemiddelde van het leerlingoordeel over de kwaliteit van de relatie tussen klasgenoten onderling (LL\_RelatieLLen). Hierbij gaat het bijvoorbeeld over of leerlingen vinden dat ze een leuke klas hebben en veel contact hebben met klasgenoten.

Ten slotte is het bevorderlijk voor burgerschapsonderwijs wanneer leerlingen mogelijkheden krijgen op school om te oefenen met burgerschapsgelateerde activiteiten, als er verschillende werkvormen in het aanbod zitten en wanneer leerkrachten zich bekwaam voelen om burgerschapsonderwijs te geven. Hiervoor zijn drie variabelen opgenomen in de LKA.

1. Het schoolgemiddelde van deelname volgens leerlingen aan burgerschapsactiviteiten op school (LL\_bsact). Hierbij gaat het om een index waarbij per leerling de deelname aan de volgende negen activiteiten is geteld: school verbeter-activiteit; helpen bij ruzies leerlingen; leerlingenraad; kindergemeenteraad/schoolparlement; debat of discussie-les; muziekvoorstelling meedoen; aan sportwedstrijden meedoen; met acties van school meedoen; activiteit voor de school organiseren.
2. Het schoolgemiddelde van het oordeel van de leerkracht over de mate waarin bij burgerschapsonderwijs gebruikt wordt gemaakt van werkvormen anders dan klassikale instructie, zoals het aan projecten werken, groepswerk laten uitvoeren, gastlessen, informatie zoeken en analyseren en het ingaan op actuele kwesties (LK\_werkv).
3. Het schoolgemiddelde van de mate waarin leerkrachten zich voorbereid voelen om burgerschapsonderwijs te geven (LK\_bekw\_s1\_alg). Hierbij gaat het om inhoudelijke burgerschapsthema's als migratie, gelijke kansen en milieu en het verantwoord omgaan met

informatie wat betreft het verantwoord gebruik van het internet en kritisch en zelfstandig denken.

### 7.2.1. Latente klasse analyse

Bovengenoemde tien variabelen zijn opgenomen in een LKA met gegevens van 85 scholen<sup>76</sup>. Hiermee kunnen we verkennen of er bijvoorbeeld groepen scholen zijn die meerdere kenmerken hebben waarvan we aannemen (of dat eerder onderzoek liet zien) dat deze bevorderlijk zijn voor effectief burgerschapsonderwijs. Het meest voor de hand liggend was het geweest om de analyse apart voor het sbo en het so uit te voeren, eventueel met verschillende, voor het type onderwijs kenmerkende variabelen. Dit is echter niet mogelijk, omdat de aantallen scholen per analyse dan te klein zijn om een LKA te kunnen uitvoeren. Wel gaan we bij de beschrijving van de groepen na of er verschillen zijn tussen so en sbo. We kunnen zien in hoeverre de clustering samenvalt met het type onderwijs (groepen met vooral so of sbo-scholen – zie paragraaf 7.2.2).

We hebben een LKA uitgevoerd met het programma Mplus 8. We hebben analyses uitgevoerd met twee, drie, vier en vijf groepen<sup>77</sup> om na te gaan welk aantal groepen het beste bij de data past. Daarbij kijken we naar drie criteria: 1. de Lo-Mendell adjusted LRT die een vergelijking maakt met een model met een groep minder dan het geanalyseerde model, 2. Entropy (varieert tussen 0 en 1, waarbij 1 het beste is) en 3. BIC (lager=betere modelpassing). Volgens het eerstgenoemde criterium past een model met twee groepen het beste, volgens het tweede criterium is dat een model met vier groepen en volgens het derde criterium een model met vijf groepen (zie Tabel 7.2.1).

Tabel 7.2.1: Informatie over modelpassing LKA met verschillend aantal groepen

	Lo-Mendell adjusted LRT test (vergelijking met 1 groep minder)	Entropy	BIC
twee groepen	<b>95.95 (p=0.0400)</b>	0.802	806.281
drie groepen	46.19 (p=0.5886)	0.889	773.317
vier groepen	49.75 (p=0.2001)	<b>0.925</b>	736.712
vijf groepen	41.36 (p=0.4267)	0.903	<b>708.672</b>

*Noot.* Vetgedrukt = beste passing volgens het betreffende criterium

De gemiddelde kans op juiste classificatie is bij twee groepen voor groep 1 op 95.5% geschat en voor groep 2 op 93.1%. Bij vier groepen is dit respectievelijk 96.8%, 97.7%, 93.2% en 96.0% en bij vijf groepen 97.9%, 94.7%, 96.7%, 92.7% en 92.7%. Het verschil tussen de indeling in vier en vijf groepen komt erop neer dat groep 2 bij de indeling in vier groepen wordt opgesplitst in twee groepen: naar groep 1 en groep 4<sup>78</sup>. Om te komen tot een keuze tussen een indeling in twee, vier of vijf groepen, kijken we naar de inhoudelijke beschrijving van de groepen (zie Tabellen 8.2.2 en 8.2.3). De indeling in twee groepen deelt de scholen in in een groep met lagere (minder gunstige) gemiddelde scores en hogere (gunstigere) gemiddelde scores op alle aspecten. De indeling in vier en vijf groepen laat een

<sup>76</sup> Van al deze scholen zijn leerlinggegevens bekend. Van 84% (n=71) van de scholen zijn gegevens van alle tien de variabelen bekend, bij 9% (n=8) missen de gegevens van de schoolleiders en bij 7% (n=6) missen de leerkrachtgegevens.

<sup>77</sup> Een model met zes groepen leidde tot meerdere groepen met heel lage aantallen en aanwijzingen voor nonidentificatie.

<sup>78</sup> Groep 1 bij de indeling in vier groepen komt overeen met groep 3 bij de indeling in vijf groepen; groep 3 bij de indeling in vier groepen komt op één school na overeen met groep 2 bij de indeling in vijf groepen; groep 4 bij de indeling in vier groepen komt op één school na overeen met groep 5 bij de indeling in vier groepen.



genuanceerder beeld zien. Zoals aangegeven, overlapt de indeling in vier en vijf groepen voor een groot deel. Wat betreft de keuze tussen de indeling in vier en vijf groepen bekijken we daarom of de splitsing van groep 2 bij de viergroepsindeling naar twee groepen (bij de vijfgroepsindeling groepen 1 en 4) een inhoudelijk te interpreteren onderscheid betreft. Dit blijkt het geval (zie onder). We kiezen daarom voor de indeling in vijf groepen en beschrijven per groep de belangrijkste kenmerken in vergelijking tot de andere groepen scholen.<sup>79</sup>

1. Kenmerkend voor de scholen in deze groep is dat het burgerschapsonderwijs niet goed is ingebed in de dagelijkse onderwijspraktijk en er weinig overeenstemming is van het burgerschapsaanbod op verschillende niveaus (13%, n=11). Op deze scholen maakt burgerschapsonderwijs dus geen structureel onderdeel uit van het onderwijs. Als korte typering van deze groep kiezen we daarom voor *'nauwelijks georganiseerd'*.
2. Scholen in deze groep kenmerken zich door prettige relaties tussen leerlingen en leerkrachten en leerlingen onderling, een relatief open klasklimaat en relatief wat meer deelname aan burgerschapsactiviteiten door leerlingen (20%, n=17). Als korte typering van deze groep kiezen we voor *'gunstig klasklimaat'*.
3. Kenmerkend voor de scholen in deze groep is een matig klasklimaat: matige oordelen van leerlingen over de leerling-leerkracht relatie en over relaties met medeleerlingen en een weinig open klasklimaat (7%, n=6). Als korte typering van deze groep kiezen we voor *'matig klasklimaat'*.
4. De scholen in deze groep kenmerken zich vooral door een relatief lage deelname aan burgerschapsactiviteiten door leerlingen (40%, n=34). Als korte typering van deze groep kiezen we voor *'weinig bs-activiteiten'*.
5. Kenmerkend voor de scholen in deze groep is de vrij hoge mate van concretisering van burgerschapsonderwijs. Op deze scholen zijn vaak concrete afspraken over de opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming en wordt het burgerschapsonderwijs geëvalueerd (20%, n=17). Als korte typering van deze groep kiezen we voor *'georganiseerd'*.

---

<sup>79</sup> We kiezen hier niet voor de twee groepen-oplossing, ook al zijn dit voldoende grote groepen voor vervolganalyses. De LKA is opgenomen om groepen scholen te vinden waar burgerschapsonderwijs op een vergelijkbare manier georganiseerd is en wat de groepen kenmerkt (qua achtergrondkenmerken e.d.). Het gaat dus in eerste instantie om het beschrijven van deze inhoudelijk verschillende groepen, waarbij de relatie met leerlingcompetenties (vervolganalyse) als secundair wordt beschouwd.

Tabel 7.2.2: Beschrijving van de indeling twee en vier groepen (klassen) scholen met daarbij de oorspronkelijke naam van de variabele en het scorebereik

	2 groepen		4 groepen*			
	1	2	1(3)	2(1+4)	3(2)	4(5)
	n=53	n=32	n=6	n=46	n=17	n=16
	(A)	(B)	(A)	(B)	(C)	(D)
Concretisering burgerschapsonderwijs (LK_concbs2 1;2)	1.15	1.36	1.16	1.09	1.14	1.76
		A				A B C
Inbedding burgerschap in onderwijspraktijk (Dir_inbedbs 1;5)	2.78	3.06	3.02	2.72	2.94	3.21
Overeenstemming burgerschapsaanbod op verschillende niveaus (Dir_overeenst 1;5)	3.24	3.38	3.65	3.15	3.30	3.52
Schoolgem. ervaren openheid klasklimaat (LL_openklas 1;4)	2.56	2.99	2.29	2.61	3.07	2.83
		A		A	A B D	A B
Schoolgem. ruimte voor discussie in klas (LK_klasklimaat 1;4)	2.15	2.54	1.86	2.21	2.54	2.48
		A			A B	A
Schoolgem. leerkracht-leerling relatie (LL_relatielk_II 1;5)	3.50	3.98	2.90	3.60	4.10	3.78
		A		A	A B D	A B
Schoolgem. relatie klasgenoten onderling (LL_relatieLlen 1;5)	3.85	4.18	3.48	3.92	4.30	3.97
		A		A	A B D	A
Schoolgem. deelname burgerschapsactiviteiten op school (LL_bsact 0;9)	2.23	3.01	2.39	2.21	2.87	3.11
		A				B
Schoolgem. mate gebruik werkvormen voor burgerschapsonderwijs (LK_werkv 1;4)	2.09	2.32	1.85	2.17	2.29	2.16
		A				
Schoolgem. ervaren bekwaamheid lesgeven over algemene aspecten burgerschapseducatie (LK_bekw_s1_alg 1;4)	3.11	3.37	3.24	3.10	3.37	3.32
		A			B	

Noot. \* Tussen haakjes de groep waar de (meeste) scholen onder vallen bij de indeling in vijf groepen.

Tabel 7.2.3: Beschrijving van de indeling in vijf groepen (klassen) scholen met daarbij de oorspronkelijke naam van de variabele en het scorebereik

	5 groepen*				
	1(2)	2(3)	3(1)	4(2)	5(4)
	n=11	n=17	n=6	n=34	n=17
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Concretisering burgerschapsonderwijs (LK_concbs2 1;2)	1.12	1.13	1.16	1.08	1.74
					A B C D
Inbedding burgerschap in dagelijkse onderwijspraktijk (Dir_inbedbs 1;5)	1.92	2.87	3.02	3.00	3.23
		A	A	A	A
Overeenstemming burgerschapsaanbod op verschillende niveaus (Dir_overeenst 1;5)	2.42	3.20	3.65	3.41	3.55
		A	A	A	A
Schoolgem. ervaren openheid klasklimaat (LL_openklas 1;4)	2.58	3.07	2.29	2.61	2.84
		A C D E		C	A C D
Schoolgem. ruimte voor discussie in klas (LK_klasklimaat 1;4)	2.13	2.53	1.86	2.23	2.48
		C			C
Schoolgem. leerkracht-leerling relatie (LL_relatielk_II 1;5)	3.51	4.09	2.90	3.62	3.79
	C	A C D E		C	A C
Schoolgemiddelde relatie klasgenoten onderling (LL_relatieLlen 1;5)	3.92	4.30	3.48	3.91	3.98
	C	A C D E		C	C
Schoolgem. deelname burgerschapsactiviteiten op school (LL_bsact 0;9)	2.44	2.93	2.39	2.14	3.00
		D			D
Schoolgem. mate gebruik werkvormen voor burgerschapsonderwijs (LK_werkv 1;4)	2.26	2.32	1.85	2.13	2.15
Schoolgem. ervaren bekwaamheid lesgeven over algemene aspecten burgerschapseducatie (LK_bekw_s1_alg 1;4)	3.14	3.35	3.24	3.10	3.32

Noot. \* Tussen haakjes de groep waar de (meeste) scholen onder vallen bij de indeling in vier groepen.

### 7.2.2. Verschillen in schoolkenmerken

Vervolgens is nagegaan of de vijf groepen scholen ook op enkele andere kenmerken verschillen. Nagegaan is onder meer of er verschillen zijn wat betreft hun achtergrondkenmerken waaronder type (so of sbo) en de compositie van de school en leerdoelen. Vanwege te lage aantallen na uitsplitsingen is toetsing, met name bij de kenmerken in Tabel 7.2.4 niet zinvol. De beschrijving betreft daar daarom alleen globale indrukken. De groepen 'nauwelijks georganiseerd' en 'gunstig klasklimaat' bevatten relatief wat meer sbo-scholen, en de groepen 'weinig bs-activiteiten' en 'georganiseerd' relatief wat meer so-scholen (respectievelijk 50% en 25% van de so-scholen). De groep die gekenmerkt wordt door een gunstig klasklimaat, bevat relatief wat vaker scholen in (zeer) sterk stedelijk gebied. De groep scholen die gekenmerkt wordt door een georganiseerde aanpak van burgerschapsvorming zijn relatief vaak afkomstig uit de regio Midden.

Zoals eerder beschreven komt een speciale coördinator voor burgerschapsonderwijs niet vaak voor. In de twee groepen met de minst gunstige uitgangspunten voor effectief burgerschapsonderwijs - de groepen 'nauwelijks georganiseerd' en 'matig klasklimaat' – komt een speciale coördinator voor burgerschapsonderwijs niet voor.

Tabel 7.2.4: Type (so, sbo), stedelijkheid, denominatie, regio en de aanwezigheid van een speciale coördinator voor burgerschapsonderwijs voor de vijf groepen scholen

		nauwelijks georganiseerd		gunstig klasklimaat		matig klasklimaat		weinig bs-activiteiten		georganiseerd		Totaal	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Type	so	27.3	3	11.8	2	50.0	3	47.1	16	47.1	8	37.6	32
	sbo	72.7	8	88.2	15	50.0	3	52.9	18	52.9	9	62.4	53
Stedelijkheid	Niet tot matig stedelijk	54.5	6	29.4	5	33.3	2	64.7	22	64.7	11	54.1	46
	(Zeer) sterk stedelijk	45.5	5	70.6	12	66.7	4	35.3	12	35.3	6	45.9	39
Denominatie	Openbaar	9.1	1	23.5	4	16.7	1	20.6	7	17.6	3	18.8	16
	Rooms-katholiek	9.1	1	41.2	7	16.7	1	26.5	9	17.6	3	24.7	21
	Protestants-christelijk	45.5	5	17.6	3	16.7	1	8.8	3	29.4	5	20.0	17
	Overig bijzonder	36.4	4	17.6	3	50.0	3	44.1	15	35.3	6	36.5	31
Regio	Noord	18.2	2	0.0	0	16.7	1	17.6	6	11.8	2	12.9	11
	Midden	45.5	5	52.9	9	83.3	5	29.4	10	64.7	11	47.1	40
	Oost	27.3	3	11.8	2	0.0	0	29.4	10	11.8	2	20.0	17
	Zuid	9.1	1	35.3	6	0.0	0	23.5	8	11.8	2	20.0	17
BS coördinator	ja	0.0	0	8.3	1	0.0	0	6.3	2	18.8	3	7.8	6

De groep met een matig klasklimaat heeft het hoogste aandeel leerlingen met een niet-Nederlands culturele achtergrond (35%) en - vergeleken met de andere groepen - de meeste aandacht voor invulling van burgerschap via maatschappelijke leerdoelen (Tabel 7.2.5). Het schoolgemiddelde van de attitudes ten aanzien van burgerschap van de leerlingen is in deze groep relatief het laagst. Wel moet bedacht worden dat het in deze groep om een klein aantal gegevens gaat (n=5-6). Het schoolgemiddelde van de attitudes ten aanzien van burgerschap van de leerlingen in de groep met een gunstig klasklimaat is positiever dan het schoolgemiddelde van de leerlingen in de groep 'nauwelijks georganiseerd'. Ditzelfde geldt ook voor de seksuele weerbaarheid van leerlingen.

Tabel 7.2.5: Schoolgrootte, percentage leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond, aandacht voor leerdoelen, gemiddelde burgerschapscompetenties voor de vijf groepen scholen

	nauwelijks georganiseerd (A)		gunstig klasklimaat (B)		matig klasklimaat (C)		weinig bs-activiteiten (D)		georganiseerd (E)	
	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n
	schoolgrootte (n leerlingen)	129.1	11	128.3	17	118.5	6	111.2	33	110.5
percentage leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond	16.4	11	19.5	17	35.3	5	13.4	33	11.3	17
aandacht voor invulling burgerschap m.b.t. persoonsvorming en sociale omgang (Dir_invbs_II)* (1;4)	2.0	11	2.5	12	2.8	6	2.5	31	2.9	16
aandacht voor invulling burgerschap via maatsch. leerdoelen (DIR_invbs_ms)* (1;4)	1.3	11	1.7	12	2.2	6	1.8	32	2.0	16
aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen m.b.t. omgaan met verschillen (DIR_invbs_vs)* (1;4)	1.2	11	1.4	12	1.3	6	1.4	31	1.6	16
Kennis	.11	11	.17	17	.09	6	.14	34	.20	17
Vaardigheid (dichotoom)	.2	11	.2	17	.1	6	.2	34	.3	17
Vaardigheid (polytoom)	.1	11	.2	17	.1	6	.2	34	.2	17
Attitude	.2	11	.3	17	.1	6	.2	34	.2	17
Seksuele weerbaarheid	.37	11	.50	17	.34	6	.39	34	.41	17

Samengevat duiden we de resultaten van de latente klasse analyse, waarbij tien variabelen zijn betrokken aangaande organisatie, klas- en schoolklimaat en aanbod van burgerschapsonderwijs, als volgt: we hebben vijf groepen scholen kunnen onderscheiden met elk een karakteristiek kenmerk voor effectief burgerschapsonderwijs. Deze verdeling valt te maken aan de hand van de mate van georganiseerdheid (nauwelijks georganiseerd – groep A vs. georganiseerd – groep E), de conditie van het klasklimaat (matig – groep B vs. gunstig – groep C), en het aanbod van burgerschapsactiviteiten (weinig – groep D). Deze laatste groep bevat twee vijfde van alle scholen, en verschilt met name in activiteiten ten opzichte van de scholen met een gunstig klimaat en georganiseerde invulling van het burgerschapsonderwijs. De groepen die potentieel gunstigere condities hebben voor effectief burgerschapsonderwijs onderscheiden zich deels ook op leerlingcompetenties als het gaat om burgerschapshoudingen (groep B en E) en seksuele weerbaarheid (groep B). De groep scholen met een gunstig klasklimaat (groep B) zijn vooral sbo-scholen in (zeer) sterk stedelijke gebieden. De groep scholen die voorop lopen met organisatorische keuzes (groep E) zijn vooral scholen uit regio Midden.

### Verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen op de verschillende scholengroepen

In het voorgaande gingen we na of de *gemiddelde* burgerschapscompetenties op schoolniveau verschillen tussen de vijf onderscheiden groepen scholen. Vervolgens is door middel van meerniveau-analyse met twee niveaus (het school- en leerlingniveau) nagegaan of er een relatie is met *individuele* burgerschapscompetenties van leerlingen. Voor elk van de vijf

burgerschapsuitkomsten is een analyse uitgevoerd met als onafhankelijke variabele de groepsindeling van de scholen naar burgerschap (schoolkenmerk, met groep A 'nauwelijks georganiseerd' als referentiecategorie), aangevuld met de algemene leerling- en schoolkenmerken.

De tabellen met de uitkomsten van deze analyses hebben we in Bijlage 7.2 opgenomen, omdat de meerniveau-analyses in de volgende paragraaf uitgebreid aan bod komen en daar uitgelegd worden. Bij de analyse van VAARDIGHEID POLYTOOM verscheen een waarschuwing die erop duidt dat het model te complex is in verhouding tot het aantal leerlingen en scholen die betrokken zijn in de analyse: 'overfitted'. Dit geeft problemen bij het 'fitten' van het random part van het meerniveau-model. Daardoor is bij deze uitkomstmaat de variantie op schoolniveau 0.000. Toetsing met REML in plaats van ML als schattingsmethode gaf geen waarschuwing. Omdat het fixed deel en de residuele variantie op leerlingniveau nauwelijks veranderen met REML in plaats van ML, is ervoor gekozen om wel de ML resultaten te laten zien, net als bij de andere getoetste modellen. Met REML is de variantie op schoolniveau 0.015.

De resultaten van de meerniveau-analyse laten zien dat, behalve voor KENNIS, de groepsindeling van scholen significant samenhangt met de uitkomstmaten (zie het schematisch overzicht hieronder). Het gaat hierbij om kleine tot zeer kleine effecten. Op VAARDIGHEID DICHOTOOM doet groep E 'georganiseerd' het significant beter dan groep A 'nauwelijks georganiseerd'. Groep C 'matig klasklimaat' en D 'weinig bs-activiteiten' verschillen niet van groep A. De groepsindeling van scholen heeft een klein effect (Cohen's  $f^2 = 0.015$ ). Op VAARDIGHEID POLYTOOM scoren scholengroepen B 'gunstig klasklimaat' en E 'georganiseerd' significant beter dan groep A 'nauwelijks georganiseerd'. Groepen A 'nauwelijks georganiseerd', C 'matig klasklimaat' en D 'weinig burgerschapsactiviteiten' verschillen niet van elkaar. De groepsindeling van scholen heeft echter slechts een zeer klein effect (Cohen's  $f^2 = 0,007$ ) op VAARDIGHEID POLYTOOM . Op ATTITUDE heeft de groepsindeling van scholen een klein effect (Cohen's  $f^2 = 0.023$ ). Scholen B 'gunstig klasklimaat', D 'weinig burgerschapsactiviteiten' en E 'georganiseerd' doen het significant beter dan groep A 'nauwelijks georganiseerd'. Groepen A en C 'matig klasklimaat' verschillen niet van elkaar. Op SEKSUELE WEERBAARHEID heeft de groepsindeling slechts een zeer klein effect (Cohen's  $f^2 = 0.011$ ). Groep B 'gunstig klasklimaat' doet het significant beter dan groep A 'nauwelijks georganiseerd'. De overige groepen (C, D en E) verschillen niet significant van groep A.

Samengevat duiden we de resultaten van de latente klasse analyse, waarbij tien variabelen zijn betrokken aangaande organisatie, klas- en schoolklimaat en aanbod van burgerschapsonderwijs, als volgt: we hebben vijf groepen scholen kunnen onderscheiden met elk een karakteristiek kenmerk voor effectief burgerschapsonderwijs. Deze verdeling valt te maken aan de hand van de mate van georganiseerdheid (nauwelijks georganiseerd – groep A vs. georganiseerd – groep E), de conditie van het klasklimaat (matig – groep B vs. gunstig – groep C), en het aanbod van burgerschapsactiviteiten (weinig – groep D). Deze laatste groep bevat twee vijfde van alle scholen, en verschilt met name in activiteiten ten opzichte van de scholen met een gunstig klimaat en georganiseerde invulling van het burgerschapsonderwijs. De groepen die potentieel gunstigere condities hebben voor effectief burgerschapsonderwijs onderscheiden zich deels ook op leerlingcompetenties als het gaat om burgerschapshoudingen (groep B en E) en seksuele weerbaarheid (groep B). De groep scholen met een gunstig klasklimaat (groep B) zijn vooral sbo-scholen in (zeer) sterk stedelijke gebieden. De groep scholen die voorop lopen met organisatorische keuzes (groep E) zijn vooral scholen uit regio Midden.

### 7.3. Aanpak meerniveau-analyses

In deze paragraaf staat de opzet van de meerniveau-analyses centraal. We gaan eerst in op de aanpak van de meerniveau-analyses, en vervolgens beschrijven we hoe we effectgroottes berekenen en hoe we ontbrekende gegevens hebben geïmputeerd.

#### 7.3.1 Gehanteerde strategie

Vanwege de hiërarchische structuur van de data (leerlingen in klassen op scholen) is meerniveau regressieanalyse de aangewezen methode om de invloed van verschillende variabelen op de kennis, vaardigheden, attitude met betrekking tot burgerschap en seksuele weerbaarheid van leerlingen te onderzoeken. De meerniveau-analyses zijn uitgevoerd met het statistische programma *R*, versie 4.1.2, met de packages *lme4* (Bates, Maechler, Bolker, & Walker, 2015), *merTools* (Knowles, & Frederick, 2020) en *lmerTest* (Kuznetsova, Brockhoff, & Christensen, 2017). Voor de meerniveau-analyses zijn ontbrekende waarden geïmputeerd, omdat niet alle informatie bekend was voor elke leerling in elke klas en op elke school. De analyses zijn steeds uitgevoerd op vijf geïmputeerde datasets, waarbij de resultaten van deze vijf datasets zijn gecombineerd (gepooled) met behulp van het *R* package *merTools*.

Als eerste is getoetst of een drie-niveau model (school-klas-leerling) een betere 'model fit' gaf dan een twee-niveau model (klas-leerling). Dit bleek niet het geval. De toevoeging van de school als derde niveau gaf geen enkele keer een betere model fit dan een model met alleen klas- en leerlingniveau. Daarom is ervoor gekozen om de analyses te baseren op een twee-niveau regressiemodel met de klas als het tweede en de leerling als het eerste niveau.

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen zijn meerdere modellen getoetst met de WML-schattingen op de vijf burgerschapsuitkomsten als afhankelijke variabelen en met steeds een andere set predictoren. De analyses zijn uitgevoerd met per keer één van de vijf uitkomsten van burgerschap als afhankelijke variabele. Om de vergelijkbaarheid van de modellen voor de verschillende uitkomstmaten te vergroten, is ervoor gekozen om de WML-scores van de vijf uitkomstmaten van burgerschap te standaardiseren. De standaardisatie is uitgevoerd op basis van de scores van de sbo- en so-leerlingen samen, in totaal 1545 leerlingen in 181 klassen. De analyses zijn zowel uitgevoerd voor de sbo- en so-leerlingen samen, als apart voor de sbo-leerlingen (992 leerlingen in 102 klassen) en apart voor de so-leerlingen (553 leerlingen in 79 klassen).

Als eerste is voor elke uitkomstmaat een leeg model getoetst, zonder variabelen. Dit is Model 0a. Voor de analyse van sbo en so samen is daarnaast een model getoetst met alleen het type onderwijs (sbo of so) als covariaat. Dit is Model 0b. In Model 1 zijn de algemene en domeinspecifieke leerlingkenmerken opgenomen als predictoren, in Model 2 de kenmerken van het onderwijsleerproces (zowel domeinspecifieke klas- als schoolkenmerken), Model 3 bevat de algemene en domeinspecifieke leerkrachtkenmerken en Model 4 de algemene schoolkenmerken.

Op basis van de resultaten van de modellen 1 tot en met 4 is per uitkomstmaat een totaalmodel opgesteld voor sbo en so samen met daarin alle klasvariabelen van het onderwijsleerproces. Daarnaast zijn de domeinspecifieke school-, leerkracht- en leerlingkenmerken toegevoegd als het effect in de modellen 1 tot en met 4 voor ten minste een van de vijf uitkomstmaten een  $p$ -waarde had van 0,10 of lager (tweezijdige toetsing). Ook zijn alle (ook de niet-significante) algemene leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken toegevoegd. Vervolgens is gekeken of er in de modellen 1 tot en met 4 interactie-effecten zijn tussen het type onderwijs en de variabelen in de modellen. Hiervoor is steeds elk interactie-effect apart getoetst in het bijbehorende Model 1 tot en met 4. Variabelen met een interactie-effect met  $p < 0.10$  op één van de vijf uitkomstmaten zijn opgenomen in het totaalmodel. Als de variabele nog niet was geselecteerd voor opname door de

eerdere criteria, dan is alsnog ook het hoofdeffect van de desbetreffende variabele opgenomen in het totaalmodel. Op deze manier was het start model van het totaalmodel per uitkomstmaat gelijk.

Per uitkomstmaat is door middel van een backwards (stepwise) regressie een compact totaalmodel samengesteld, waarbij de verklaarde variantie van het model maximaal is met zo min mogelijk variabelen. Hiervoor is gelet op de AIC-waarde van het model. De stapsgewijze backwards regressie-analyse is uitgevoerd op slechts één van de datasets, at random gekozen. Voorafgaand daaraan is gecontroleerd dat deze dataset geen duidelijk afwijkende varianties had in het startmodel van het totaalmodel. Er zijn vervolgens net zolang variabelen uit het model verwijderd tot de verwijdering van de variabele die op dat moment voor de minste stijging in AIC-waarde zorgde, tot een significant slechtere modelfit leidde dan het startmodel van het totaalmodel. Dit is in elke stap getoetst met de R code 'drop1(model)'. Als van een variabele naast een hoofdeffect ook een interactie-effect in het model zat, dan stond in de R output van 'drop1(model)' niet de AIC van het verwijderen van het hoofdeffect. Op die manier kon nooit een hoofdeffect verwijderd worden zonder eerst het bijbehorende interactie-effect te verwijderen. en met een ANOVA-toets voor de vergelijking van de modelfit van de nieuwe stap ten opzichte van het startmodel van het totaalmodel. Het ontstane compacte totaalmodel is daarna getoetst bij elk van de vijf geïmputeerde datasets en de resultaten daarvan zijn weer gecombineerd (gepooled).

### 7.3.2 Berekening van effecten

Per model geven we in de beschrijving van de resultaten aan hoeveel procent van de variantie in burgerschapsscores de opgenomen predictoren verklaren ten opzichte van het lege model (voor sbo en so samen het lege model met type onderwijs als covariaat). Daarnaast berekenen we voor elke significante ( $p < 0.05$ ) predictorvariabele de effectgrootte Cohen's  $f^2$ . De  $f^2$  geeft de proportie variantie aan die een variabele extra verklaart ten opzichte van alle verklaarde variantie. Zou je deze waarde met 100 vermenigvuldigen, dan is dit het percentage verklaarde variantie. Kenmerken met tenminste een klein effect worden in de resultaatbeschrijving besproken.

De  $f^2$  is als volgt berekend: Je hebt twee modellen, één model met alle variabelen (model AB) en een model met alle variabelen, maar zonder de specifieke predictorvariabele waar je de effectgrootte voor wilt berekenen (model A).  $f^2 = (\text{residuele variantie model A} - \text{residuele variantie model AB}) / \text{residuele variantie model A}$ . Voor het bepalen van het effect van een interactie-effect is dezelfde strategie gehanteerd, maar in dit geval is niet de predictorvariabele uit het model verwijderd, maar alleen het interactie-effect. Heeft een predictor zowel een hoofdeffect als een interactie-effect in een model, dan is het hoofdeffect bepaald door zowel de predictor als het bijbehorende interactie-effect te verwijderen en de residuele variantie van dit model te vergelijken met het model met alle variabelen.

De interpretatie van Cohen's  $f^2$  is anders dan die van de meer gebruikelijke Cohen's  $d$ , namelijk een  $f^2$  van 0.02, van 0.15 en van 0.35 zijn respectievelijk een klein, matig en groot effect (Cohen, 1988). We spreken over zeer kleine (eigenlijk verwaarloosbare) effecten als de  $f^2$  lager is dan 0.02. De effectgroottes van variabelen zijn steeds berekend op basis van de gepoolde resultaten van de vijf datasets.

Voor categorische variabelen met meer dan twee categorieën is de  $p$ -waarde van het totale effect van die variabele op de uitkomstmaat berekend door te kijken naar het verschil in  $-2 \cdot \log$  likelihood tussen het model met alle variabelen en hetzelfde model zonder de betreffende categorische variabele. Een deviantietest (chi-kwadraattest) geeft dan de  $p$ -waarde van het verschil.

### 7.3.3 Multipele imputatie van ontbrekende gegevens

In totaal is van 1545 leerlingen in 181 klassen informatie verzameld over de leerling, de klas, leerkracht en school. Van de leerlingkenmerken ontbrak gemiddeld 4.4% van de gegevens, waarbij van het IQ het hoogste percentage ontbrak (16,2%). Van de gegevens opgevraagd bij de leerkrachten van de leerlingen ontbrak 12.0% van de informatie over het onderwijsleerproces en 10.7% van de leerkrachtkenmerken. Van de gegevens die zijn opgevraagd bij de schooldirectie van de leerlingen over het onderwijsleerproces ontbrak 10.3%. Van de algemene schoolkenmerken van de leerlingen ontbrak 0.6% van de informatie. Multiple imputatie van ontbrekende gegevens heeft als voordeel dat daarmee alle leerlingen betrokken zijn in de analyses.

Ontbrekende gegevens zijn geïmputeerd met behulp van het statistische programma *R*, pakket *Mice* (Van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011). *Mice* produceert multipale imputaties voor multivariate ontbrekende data en gebruikt daarbij de informatie van andere variabelen in het gegevensbestand voor het voorspellen en imputeren van de ontbrekende gegevens. Met behulp van *Mice* zijn vijf geïmputeerde datasets aangemaakt. Hierbij houden we rekening met de hiërarchische structuur van het gegevensbestand. Zowel op leerling- als op klas- en schoolniveau zijn gegevens verzameld. Hierdoor was het niet mogelijk om alle ontbrekende gegevens in één keer te imputeren. Per niveau is daarom apart geïmputeerd, waarbij de gegevens op de andere niveaus vooraf geaggregeerd werden op het betreffende niveau om zo als extra informatie te dienen bij de imputatie van het betreffende niveau.

Vrijwel alle informatie op elk niveau is gebruikt bij de imputaties. Ook de informatie die gemeten is op een ander niveau is gebruikt, tenzij die informatie niet was te aggregeren (door het gemiddelde te berekenen) naar het betreffende niveau dat werd geïmputeerd, zoals het geval is bij categorische variabelen zoals sekse. Op elk meetniveau zijn steeds vijf geïmputeerde datasets aangemaakt. Voor elke imputatie zijn de gegevens op leerling- klas- en schoolniveau weer samengevoegd tot één bestand, met als resultaat vijf volledige, geïmputeerde datasets.

In de volgende paragrafen gaan we eerst in op de meerniveau-resultaten voor so en sbo apart (paragraaf 7.4). Vervolgens presenteren we een gezamenlijke analyse van de twee schoolsoorten (paragraaf 7.5). De aparte analyses dienen om zicht te krijgen op effecten die verschillen per schoolsoort. Zo kunnen effecten opgemerkt worden binnen een specifieke sector, die in een gecombineerde analyse (so en sbo samen; zie paragraaf 7.5), mogelijk niet zichtbaar zijn. De resultaten op het gebied van seksuele weerbaarheid worden omwille van de leesbaarheid in dezelfde tabellen opgenomen als de burgerschapsuitkomsten (kennis, vaardigheden, attitude).

## 7.4 Resultaten meerniveau-analyses

In deze paragraaf presenteren we de resultaten van de meerniveau-analyses voor sbo en so apart. In paragraaf 7.4.1 gaan we in op het so, en in paragraaf 7.4.2 staat het sbo centraal. De resultaten zijn gebaseerd op de gecombineerde effecten van de vijf geïmputeerde datasets. Om de vergelijkbaarheid van de modellen voor de verschillende uitkomstmaten te vergroten, is ervoor gekozen om de uitkomstmaten te standaardiseren. De standaardisatie is uitgevoerd op basis van de scores van de sbo- en so-leerlingen samen. Kenmerken met tenminste een klein significant effect (Cohen's  $f^2$  vanaf 0.015 (want afgerond 0.02) worden in de tekst besproken. Effecten van categorische variabelen met meer dan twee categorieën worden ook pas besproken als het totale effect (dus niet alleen twee contrasten) van de categorische variabele significant en tenminste klein is.



### 7.4.1 Resultaten in het speciaal onderwijs

Tabellen 7.4.1 en 7.4.2 bevatten voor elk van de vijf uitkomstmaten van burgerschap het lege model zonder predictoren (Model 0). De uitkomstmaten zijn burgerschapskennis, de bekwaamheid in het toepassen van burgerschapskennis (vaardigheid dichotoom), de zelfinschatting van burgerschapsvaardigheid (vaardigheid polytoom), burgerschapshouding en seksuele weerbaarheid.

Tabel 7.4.1: Leeg model 0, so

Uitkomstmaat	Kennis		Vaardigheid dichotoom		Vaardigheid polytoom			
	B	SE	B	SE	B	SE		
Fixed part								
(Intercept)	0,209	0,071	**	0.132	0.065	**	-0.029	0.052
Random part								
Klasniveau var.	0,246			0,178			0,033	
Llniveau var.	0,797			0,889			1,171	
Tot. res. var. <sup>a</sup>	1,043			1,067			1,204	
ICC klas	0,236			0,167			0,028	
Aantal klassen	79			79			79	
Aantal leerlingen	553			553			553	

\*\* $p < 0.05$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele.

<sup>a</sup>De standaardisatie van de uitkomstmaten is uitgevoerd op basis van de scores van de sbo- en so-leerlingen samen. Hierdoor is in het lege model van so en sbo samen de totale residuele variantie gelijk aan 1. In de lege modellen voor so en sbo apart kan het zijn dat de totale residuele variantie iets afwijkt van 1.

Tabel 7.4.2: Leeg model 0, so

Uitkomstmaat	Attitude		Seksuele weerbaarheid			
	B	SE	B	SE		
Fixed part						
(Intercept)		-0,148	0,056	**	-0,079	0,050
Random part						
Klasniveau var.		0,082			0,057	
Llniveau var.		0,998			0,887	
Tot. res. var. <sup>a</sup>		1,080			0,944	
ICC klas		0,076			0,060	
Aantal klassen		79			79	
Aantal leerlingen		553			553	

\*\* $p < 0.05$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

<sup>a</sup>De standaardisatie van de uitkomstmaten is uitgevoerd op basis van de scores van de sbo- en so-leerlingen samen. Hierdoor is in het lege model van so en sbo samen de totale residuele variantie gelijk aan 1. In de lege modellen voor so en sbo apart kan het zijn dat de totale residuele variantie iets afwijkt van 1.

De resultaten in bovenstaande tabellen laten zien hoeveel variabiliteit in de burgerschapscompetenties van leerlingen in het so is toe te schrijven aan klassen en hoeveel aan

leerlingen. Voor KENNIS is de ICC klas 0.236. Dit betekent dat 23.6% van de verschillen in scores samenhangt met de klas waarin de leerling zit en dat de overige procenten (100-23,6 = 76,4%) samenhangen met verschillen tussen leerlingen. Voor VAARDIGHEID DICHOTOOM hangt 16.7% samen met de klas waarin de leerling zit, voor VAARDIGHEID POLYTOOM 2.6%, voor ATTITUDE 7.6% en voor SEKSUELE WEERBAARHEID 6.0%.

### Leerlingkenmerken

Tabellen 7.4.3, 7.4.4 en 7.4.5 tonen de modellen waaraan de leerlingkenmerken zijn toegevoegd. Het gaat hier om zowel algemene als domeinspecifieke leerlingkenmerken. Tabel 7.4.3 bevat de leerlingmodellen voor de uitkomstmaten Kennis en Vaardigheid Dichotoom, Tabel 7.4.4 voor Vaardigheid Polytoom en Attitude en Tabel 7.4.5 voor Seksuele Weerbaarheid.

Tabel 7.4.3: Model 1, leerlingkenmerken voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM, so

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	-2,001	0,867	**	-1,673	0,881	*
IQ lager dan 75	0,169	0,166		0,163	0,167	
Burgerschapsactiviteiten	0,008	0,021		0,002	0,022	
Meisje	0,000	0,094		0,059	0,098	
Leeftijd (in jaren)	-0,013	0,061		-0,049	0,063	
Gebruik maken van media	0,163	0,065	**	0,013	0,068	**
Ruimte voor discussie klas	0,002	0,063		0,136	0,066	**
Leerkracht-leerling relatie	0,061	0,055		0,139	0,057	**
Relatie klasgenoten onderling	0,098	0,059	*	-0,004	0,061	
Mate onveiligheid school	0,027	0,056		-0,027	0,058	
Migratieachtergrond	-0,129	0,087		-0,245	0,091	**
Voorlopig schooladvies	0,373	0,033	**	0,225	0,034	**
Random part						
Klasniveau var.	0,111			0,065		
Llniveau var.	0,651			0,728		
Tot. res. var.	0,762			0,793		
ICC klas	0,145			0,082		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,270			0,257		
Aantal klassen	79			79		
Aantal leerlingen	553			553		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

De modellen met de leerlingkenmerken laten zien dat door rekening te houden met de leerlingkenmerken de verschillen tussen de klassen kleiner worden voor vier van de vijf uitkomstmaten. De residuele variantie op klasniveau is afgenomen en de ICC klas is kleiner geworden. Alleen voor SEKSUELE WEERBAARHEID geldt dit niet. Voor alle vijf uitkomstmaten is de residuele

variantie op leerlingniveau afgenomen. Onder in de tabellen is te zien hoeveel variantie in scores verklaard wordt door de leerlingkenmerken. Voor KENNIS is de effectgrootte Cohen's  $f^2$  0.270. Dit betekent dat 27.0% van de variantie verklaard wordt door de leerlingkenmerken. Voor VAARDIGHEID DICHOTOOM is dit 25.7%, voor VAARDIGHEID POLYTOOM 20.7%, voor ATTITUDE 23.7% en voor SEKSUELE WEERBAARHEID is dit 11.1%.

Voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM is het voorlopige schooladvies de belangrijkste predictor, waarbij een hoger advies samengaat met hogere scores op de uitkomstmaten. De effectgrootte van het voorlopig advies is voor beide uitkomstmaten matig. Tabel 7.4.3 laat zien dat voor deze twee uitkomstmaten daarnaast nog zeer kleine effecten (Cohen's  $f^2$  kleiner dan 0.02) gevonden zijn van een aantal andere leerlingkenmerken.

Tabel 7.4.4: Model 1, leerlingkenmerken voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE, so

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE			Cohen's $f^2$
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$	
Fixed part							
(Intercept)	-5,288	0,937	**	-3,955	0,871	**	
IQ lager dan 75	-0,034	0,179		0,009	0,168		
Burgerschapsactiviteiten	0,075	0,023	**	0,016	0,028	0,022	
Meisje	0,236	0,107	**	0,008	0,209	0,099	** 0,012
Leeftijd (in jaren)	0,161	0,069	**	0,009	0,062	0,064	
Gebruik maken van media	0,299	0,075	**	0,028	0,425	0,070	** 0,069
Ruimte voor discussie klas	0,188	0,072	**	0,013	0,214	0,067	** 0,019
Leerkracht-leerling relatie	0,039	0,063		0,282	0,058	**	0,039
Relatie klasgenoten onderling	0,279	0,067	**	0,030	0,091	0,062	
Mate onveiligheid school	0,197	0,064	**	0,016	0,040	0,059	
Migratieachtergrond	0,068	0,101		-0,017	0,093		
Voorlopig schooladvies	0,137	0,035	**	0,027	0,066	0,034	*
Random part							
Klasniveau var.	0,016			0,052			
Llniveau var.	0,939			0,771			
Tot. res. var.	0,955			0,823			
ICC klas	0,017			0,064			
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,207			0,238			
Aantal klassen	79			79			
Aantal leerlingen	553			553			

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Voor VAARDIGHEID POLYTOOM hebben de volgende leerlingkenmerken een klein effect: relatie klasgenoten onderling, gebruik maken van media, voorlopig schooladvies, burgerschapsactiviteiten en mate van onveiligheid op school. Voor alle leerlingkenmerken geldt dat hoe hoger de score op het leerlingkenmerk, des te hoger de score op de uitkomstmaat. Voor wat betreft sociale veiligheid op

school betekent dit een negatieve relatie: een onveilig ervaren schoolklimaat hangt samen met een hoger self-efficacy (vertrouwen in het eigen kunnen). Voor ATTITUDE zijn er kleine effecten voor gebruik maken van media, leerkracht-leerling relatie en ruimte voor discussie in de klas. Ook nu geldt weer hoe hoger de score op het leerlingkenmerk, des te hoger de score op de uitkomstmaat.

Tabel 7.4.5 Model 1, leerlingkenmerken voor SEKSUELE WEERBAARHEID, so

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID			Cohen's $f^2$
	B	SE		
Fixed part				
(Intercept)	-2,691	0,864	**	
IQ lager dan 75	0,289	0,179		
Burgerschapsactiviteiten	-0,002	0,022		
Meisje	0,171	0,100	*	
Leeftijd (in jaren)	0,049	0,065		
Gebruik maken van media	0,195	0,070	**	0,015
Ruimte voor discussie klas	0,209	0,067	**	0,015
Leerkracht-leerling relatie	0,095	0,059		
Relatie klasgenoten onderling	0,175	0,063	**	0,014
Mate onveiligheid school	0,083	0,060		
Migratieachtergrond	-0,170	0,093	*	
Voorlopig schooladvies	-0,007	0,035		
Random part				
Klasniveau var.	0,067			
Llniveau var.	0,773			
Tot. res. var.	0,839			
ICC klas	0,079			
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,111			
Aantal klassen	79			
Aantal leerlingen	553			

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Voor SEKSUELE WEERBAARHEID zijn er twee kleine effecten: gebruik maken van media en ruimte voor discussie in de klas. Hoe hoger de score op het leerlingkenmerk, des te hoger de score op de uitkomstmaat.

### Kenmerken van het onderwijsleerproces

Tabellen 7.4.6, 7.4.7 en 7.4.8 bevatten de modellen waaraan de kenmerken van het onderwijsleerproces zijn toegevoegd. Bij VAARDIGHEID POLYTOOM, ATTITUDE en SEKSUELE WEERBAARHEID had het model moeite om te 'fitten', gezien de melding die  $R$  gaf (boundary (singular) fit), en die wijst op een te complex model (overfitted) in verhouding tot het aantal leerlingen en klassen dat betrokken is bij de analyse.

Tabel 7.4.6: Model 2, onderwijsleerproces voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM, so

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	-2,596	1,763		-3,793	1,805	**
Burgerschapscoördinatie	-0,155	0,174		-0,119	0,156	
DIR mate uitwerking visie bs	-0,020	0,098		0,057	0,087	
DIR inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,099	0,203		-0,156	0,177	
DIR aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,104	0,126		0,163	0,112	
DIR aandacht maatschappelijke betrokkenheid	0,488	0,290	*	0,328	0,248	
DIR aandacht omgaan met verschillen, open houding	-0,074	0,168		-0,193	0,149	
DIR overeenstemming bs- onderwijs op school	0,175	0,276		0,196	0,235	
DIR sociale veiligheidsbeleving	0,032	0,155		0,090	0,139	
Klas gem. ruimte voor discussie in klas	0,144	0,232		0,202	0,210	
Klas gem. LK-LL relatie	-0,289	0,216		-0,162	0,194	
Klas gem. relatie klasgenoten onderling	0,226	0,242		0,317	0,229	
Klas gem. mate van onveiligheid op school	-0,220	0,210		-0,001	0,192	
Bijhouden leerresultaten (ref. nee):						
Wel bijhouden, wel voor aanpassing les	-0,094	0,196		-0,116	0,170	
Wel bijhouden, maar niet voor lesaanpassing	-0,140	0,324		-0,300	0,318	
LK mate uitwerking visie bs	0,100	0,118		0,004	0,103	
LK concretisering van bs- onderwijs	-0,214	0,407		-0,036	0,384	
LK inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,539	0,225	**	0,021	0,204	
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,391	0,231	*	0,289	0,204	
LK aandacht maatschappelijke betrokkenheid	0,237	0,166		0,163	0,145	
LK aandacht omgaan met verschillen, open houding	0,017	0,266		-0,082	0,214	
LK perceptie ruimte voor discussie in klas	-0,280	0,199		-0,482	0,182	**
LK N soorten lesmateriaal	0,103	0,094		0,095	0,084	
Wel zelfontwikkeld lesmateriaal bs	0,080	0,166		0,142	0,145	

LK overeenstemming bs- onderwijs op school	0,214	0,158	0,228	0,140		
LK N vakken bs-onderwijs	0,114	0,084	0,104	0,075		
LK gebruikte werkvormen	0,199	0,210	0,433	0,169	**	0,020
Onderwijstijd (minuten)	-0,001	0,000	0,000	0,000		
Random part						
Klasniveau var.	0,108		0,045			
Llniveau var.	0,796		0,893			
Tot. res. var.	0,903		0,938			
ICC klas	0,119		0,048			
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,134		0,121			
Aantal klassen	79		79			
Aantal leerlingen	553		553			

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LK = leerkracht; DIR = directie; Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

De tabellen met de kenmerken van het onderwijsleerproces laten zien dat de variantie op klasniveau voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM is afgenomen. Voor VAARDIGHEID POLYTOOM, ATTITUDE en SEKSUELE WEERBAARHEID is de variantie op klasniveau volledig verdwenen.<sup>80</sup> De modellen verklaren respectievelijk 13.4%, 12.1%, 7.4%, 8.5% en 7.8% van de residuele variantie. Er zijn echter slechts een paar kenmerken van het onderwijsleerproces met ten minste een klein effect op de uitkomstmaten.

Voor KENNIS is dat de inbedding van het burgerschapsonderwijs in de dagelijkse lespraktijk door de leerkracht, waarbij geldt dat een hogere mate van inbedding samenhangt met een lagere score op KENNIS. Hier zou een rol kunnen spelen dat de noodzaak tot inbedding van het burgerschapsonderwijs groter was, en zich nog niet heeft vertaald in de groei van burgerschapskennis van leerlingen. Voor VAARDIGHEID DICHOTOOM zijn dat de perceptie van de leerkracht voor ruimte voor discussie in de klas en het aantal gebruikte werkvormen, waarbij het eerste kenmerk negatief (hogere score leidt tot lagere uitkomstmaat) en het tweede kenmerk positief (hogere score leidt tot hogere uitkomstmaat) samenhangt met de vaardigheidsscore. Leerkrachten kunnen meer openheid en ruimte voor discussie bieden in de klas, maar zolang dat niet door leerlingen wordt ervaren zou er mogelijk geen leereffect vanuit gaan. Op leerlingniveau zagen we namelijk wel dat als leerlingen meer ruimte ervaren dit gepaard gaat met hogere vaardigheidsscores.

<sup>80</sup> Bij de analyse van drie van de vijf uitkomstmaten duidt een waarschuwing erop dat het model te complex is in verhouding tot het aantal leerlingen en klassen die betrokken zijn in de analyse: 'overfitted'. Dit geeft problemen bij het 'fitten' van het random part van het meerniveau-model. Waarschijnlijk is daardoor bij deze uitkomstmaat de variantie op klasniveau 0,000. De variantie op klasniveau in het nulmodel was al aan de lage kant: vaardigheid polytoom 0,033, attitude 0,082 en seksuele weerbaarheid 0,057.

Tabel 7.4.7 Model 2, onderwijsleerproces voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE, so



Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	-2,340	1,455		-2,244	1,381	
Burgerschapscoördinatie	0,059	0,147		0,099	0,138	
DIR mate uitwerking visie bs	-0,049	0,082		-0,088	0,078	
DIR inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	0,124	0,163		0,213	0,153	
DIR aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,120	0,107		0,226	0,101	** 0,008
DIR aandacht maatschappelijke betrokkenheid	-0,238	0,234		-0,591	0,215	** 0,015
DIR aandacht omgaan met verschillen, open houding	0,046	0,142		0,012	0,138	
DIR overeenstemming bs- onderwijs op school	-0,267	0,210		-0,184	0,200	
DIR sociale veiligheidsbeleving	0,059	0,131		0,130	0,126	
Klas gem. ruimte voor discussie in klas	0,364	0,205	*	0,359	0,193	*
Klas gem. LK-LL relatie	-0,160	0,188		0,012	0,176	
Klas gem. relatie klasgenoten onderling	0,304	0,226		0,220	0,215	
Klas gem. mate van onveiligheid op school	0,043	0,186		-0,166	0,174	
Bijhouden leerresultaten (ref. nee):						
Wel bijhouden, wel voor aanpassing les	0,097	0,164		0,120	0,152	
Wel bijhouden, maar niet voor lesaanpassing	-0,039	0,270		0,084	0,260	
LK mate uitwerking visie bs	0,132	0,095		0,022	0,091	
LK concretisering van bs- onderwijs	-0,211	0,337		0,011	0,336	
LK inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,110	0,196		0,056	0,184	
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,317	0,191	*	0,307	0,175	*
LK aandacht maatschappelijke betrokkenheid	0,027	0,144		0,072	0,131	
LK aandacht omgaan met verschillen, open houding	-0,039	0,196		-0,166	0,190	
LK perceptie ruimte voor discussie in klas	-0,080	0,162		-0,137	0,154	
LK N soorten lesmateriaal	-0,008	0,078		0,004	0,074	
Wel zelfontwikkeld lesmateriaal bs	0,146	0,144		0,093	0,133	

LK overeenstemming bs- onderwijs op school	0,044	0,130	-0,087	0,122
LK N vakken bs-onderwijs	-0,025	0,072	-0,107	0,066
LK gebruikte werkvormen	0,033	0,156	0,038	0,141
Onderwijstijd (minuten)	0,000	0,000	0,000	0,000

Random part				
Klasniveau var.	0,000		0,000	
Llniveau var.	1,115		0,988	
Tot. res. var.	1,115		0,988	
ICC klas	0,000		0,000	
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,074		0,085	

Aantal klassen	79		79	
Aantal leerlingen	553		553	

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LK = leerkracht; DIR = directie; Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Op VAARDIGHEID POLYTOOM heeft geen enkel kenmerk van het onderwijsleerproces ten minste een klein effect. Op ATTITUDE heeft aandacht van de directie voor maatschappelijke betrokkenheid een klein negatief effect. Dit geeft aan dat wanneer een directie meer aandacht heeft voor maatschappelijke betrokkenheid, leerlingen lagere scores op ATTITUDE behalen.

Tabel 7.4.8 Model 2, onderwijsleerproces voor SEKSUELE WEERBAARHEID, so

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID			Cohen's $f^2$
	B	SE		
Fixed part				
(Intercept)	0,826	1,313		
Burgerschapscoördinatie	0,032	0,129		
DIR mate uitwerking visie bs	0,004	0,073		
DIR inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,207	0,145		
DIR aandacht persoonsvorming en soc. omgang	-0,045	0,095		
DIR aandacht maatschappelijke betrokkenheid	-0,162	0,198		
DIR aandacht omgaan met verschillen, open houding	0,163	0,129		
DIR overeenstemming bs-onderwijs op school	0,420	0,196	**	0,009
DIR sociale veiligheidsbeleving	-0,107	0,115		
Klas gem. ruimte voor discussie in klas	0,102	0,182		
Klas gem. LK-LL relatie	0,096	0,167		
Klas gem. relatie klasgenoten onderling	0,056	0,198		
Klas gem. mate van onveiligheid op school	-0,493	0,164	**	0,016
Bijhouden leerresultaten (ref. nee):			*	
Wel bijhouden, wel voor aanpassing les	0,329	0,141	**	
Wel bijhouden, maar niet voor lesaanpassing	0,055	0,235		
LK mate uitwerking visie bs	-0,035	0,083		
LK concretisering van bs-onderwijs	-0,387	0,280		
LK inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	0,162	0,170		
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,031	0,159		
LK aandacht maatschappelijke betrokkenheid	0,060	0,124		
LK aandacht omgaan met verschillen, open houding	-0,127	0,175		
LK perceptie ruimte voor discussie in klas	0,035	0,144		
LK N soorten lesmateriaal	0,080	0,070		
Wel zelfontwikkeld lesmateriaal bs	0,117	0,122		
LK overeenstemming bs-onderwijs op school	-0,234	0,114	**	0,009
LK N vakken bs-onderwijs	-0,101	0,063		
LK gebruikte werkvormen	-0,083	0,132		
Onderwijstijd (minuten)	0,000	0,000		
Random part				
Klasniveau var.	0,000			
Llniveau var.	0,870			
Tot. res. var.	0,870			
ICC klas	0,000			
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,078			
Aantal klassen	79			
Aantal leerlingen	553			

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LK = leerkracht; DIR = directie; Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Op SEKSUELE WEERBAARHEID heeft de gemiddelde score van de klas op de mate van onveiligheid op school een klein negatief effect.

### **Leerkrachtkenmerken**

Tabellen 7.4.9, 7.4.10 en 7.4.11 tonen de modellen waaraan de leerkrachtkenmerken zijn toegevoegd. Voor VAARDIGHEID POLYTOOM gaf  $R$  weer aan dat het model 'overfitted' was en dus waarschijnlijk te complex is voor het aantal leerlingen en klassen dat betrokken is in de analyse.

De modellen met de leerkrachtkenmerken laten zien dat de residuele variantie licht daalt, en dan vooral op klasniveau. De ICC klas is dan ook afgenomen ten opzichte van het lege model. De leerkrachtkenmerken verklaren 11.9% van de variantie in KENNIS, 9.3% van de variantie in VAARDIGHEID DICHOTOOM, bij VAARDIGHEID POLYTOOM 2.8%, bij ATTITUDE 4.2% en bij SEKSUELE WEERBAARHEID 4.4%.

Tabel 7.4.9: Model 3, leerkrachtkenmerken voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM, so

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	-1,978	0,897	**	-1,352	0,817	
Ervaren bekwaamheid bs alg.	0,200	0,219		0,095	0,204	
Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,555	0,234	**	0,025	0,423	0,216 *
Belang en taak bs	0,081	0,106		0,094	0,099	
Leeftijd (ref. 20-29 jaar):			*			** 0,048
Lft 30-39 jr	-0,477	0,187	**	-0,627	0,178	**
Lft 40-49 jr	-0,658	0,251	**	-0,553	0,234	**
Lft 50-59 jr	-0,559	0,291	*	-0,729	0,271	**
Lft 60 jaar of ouder	-0,643	0,544		-0,801	0,477	*
Man	-0,358	0,158	**	0,018	-0,098	0,145
Verkorte vooropleiding (pabo of aolb)	-0,190	0,155		-0,172	0,147	
Werkervaring (ref. 0-5 jaar):			**	0,051		** 0,038
Werkerv 6-10 jr	-0,010	0,199		-0,034	0,184	
Werkerv 11-15 jr	0,638	0,205	**	0,532	0,194	**
Werkerv 16-20 jr	0,257	0,237		0,136	0,219	
Werkerv 20 jr of meer	0,435	0,298		0,309	0,269	
Random part						
Klasniveau var.	0,120			0,075		
Llniveau var.	0,799			0,893		
Tot. res. var.	0,919			0,968		
ICC klas	0,130			0,078		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,119			0,093		
Aantal klassen	79			79		
Aantal leerlingen	553			553		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Op KENNIS heeft de ervaren bekwaamheid in het politieke systeem van de leerkracht een klein positief effect, net als het aantal jaren werkervaring. Leerkrachten met 11 tot 15 jaar werkervaring doen het significant beter dan leerkrachten met nul tot en met vijf jaar werkervaring. De score op de uitkomstmaat KENNIS hangt daarnaast samen met het geslacht van de leerkracht. Er is een klein effect in het nadeel van mannen ten opzichte van vrouwen. Op VAARDIGHEID DICHOTOOM heeft de werkervaring van de leerkracht eveneens een klein effect in dezelfde richting als voor KENNIS. Daarnaast heeft de leeftijd van de leerkracht een klein effect, waarbij de 20-29 jarige leerkrachten het beter doen dan de oudere leerkrachten.

Tabel 7.4.10: Model 3, leerkrachtkenmerken voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE, so

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	-0,362	0,695		-0,610	0,642	
Ervaren bekwaamheid bs alg.	0,047	0,181		-0,246	0,178	
Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,155	0,185		0,323	0,184	*
Belang en taak bs	-0,001	0,089		0,148	0,088	*
Leeftijd (ref. 20-29 jaar):						
Lft 30-39 jr	-0,154	0,158		-0,132	0,158	
Lft 40-49 jr	-0,181	0,206		0,022	0,207	
Lft 50-59 jr	-0,304	0,245		-0,217	0,241	
Lft 60 jaar of ouder	-0,129	0,421		0,147	0,399	
Man	-0,211	0,130		-0,212	0,130	
Verkorte vooropleiding (pabo of aolb)	-0,243	0,130	*	-0,193	0,131	
Werkervaring (ref. 0-5 jaar):						
Werkerv 6-10 jr	-0,059	0,166		-0,117	0,163	
Werkerv 11-15 jr	0,043	0,175		-0,041	0,175	
Werkerv 16-20 jr	-0,028	0,196		-0,378	0,198	*
Werkerv 20 jr of meer	0,177	0,237		-0,052	0,234	
Random part						
Klasniveau var.	0,002			0,024		
Llniveau var.	1,169			1,010		
Tot. Res. Var.	1,170			1,034		
ICC klas	0,001			0,023		
Verklaarde var. T.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,028			0,042		
Aantal klassen	79			79		
Aantal leerlingen	553			553		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. Res. = totale residuele

Op VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE heeft geen enkel kenmerk van de leerkrachten een effect met  $p$ -waarde kleiner dan 0.05 en zijn er daarom geen effectgroottes berekend. Op SEKSUELE WEERBAARHEID heeft de werkervaring een klein effect, waarbij leerkrachten met nul tot en met 5 jaar werkervaring het significant beter doen dan leerkrachten met 16 tot en met 20 jaar werkervaring.

Tabel 7.4.11: Model 3, leerkrachtkenmerken voor SEKSUELE WEERBAARHEID, so

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID		
	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part			
(Intercept)	-0,122	0,532	
Ervaren bekwaamheid bs alg.	-0,115	0,162	
Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,057	0,162	
Belang en taak bs	0,096	0,079	
Leeftijd (ref. 20-29 jaar):			
Lft 30-39 jr	0,038	0,140	
Lft 40-49 jr	0,318	0,192	*
Lft 50-59 jr	-0,021	0,219	
Lft 60 jaar of ouder	0,399	0,400	
Man	-0,016	0,117	
Verkorte vooropleiding (pabo of aolb)	0,035	0,119	
Werkervaring (ref. 0-5 jaar):			** 0,027
Werkerv 6-10 jr	-0,245	0,148	
Werkerv 11-15 jr	-0,172	0,157	
Werkerv 16-20 jr	-0,601	0,185	**
Werkerv 20 jr of meer	-0,285	0,218	
Random part			
Klasniveau var.	0,010		
Llniveau var.	0,893		
Tot. res. var.	0,903		
ICC klas	0,011		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,044		
Aantal klassen	79		
Aantal leerlingen	553		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

### Schoolkenmerken

In Tabellen 7.4.12, 7.4.13 en 7.4.14 staan de modellen met de schoolkenmerken voor de vijf uitkomstmaten. De modellen met de schoolkenmerken hebben ten opzichte van de lege modellen een wat lagere residuele variantie op klasniveau. Op leerlingniveau is de residuele variantie niet afgenomen. De ICC is op klasniveau dan ook kleiner geworden ten opzichte van de lege modellen. Het model met de schoolkenmerken verklaart voor KENNIS 6.4% van de residuele variantie, voor VAARDIGHEID DICHOTOOM 9.0%, voor VAARDIGHEID POLYTOOM 2.5% voor ATTITUDE 4.5% en voor SEKSUELE WEERBAARHEID 4.0%.

Tabel 7.4.12: Model 4, schoolkenmerken voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM, so

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	0,201	0,459		-0,194	0,377	
Denominatie (ref. openbaar):						
Overig bijzonder	-0,158	0,277		-0,146	0,223	
Protestants-christelijk	-0,016	0,348		-0,262	0,291	
Rooms-katholiek	-0,247	0,422		-0,224	0,346	
Percentage uitstroom gt-vwo	0,016	0,008	**	0,020	0,006	**
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,011	0,012		-0,013	0,010	
Regio (ref. midden):						*
Noord	0,124	0,311		0,149	0,269	
Oost	0,250	0,177		0,397	0,148	**
Zuid	0,239	0,283		0,201	0,236	
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):						
Sterk sted	-0,278	0,199		-0,068	0,166	
Weinig sted	0,011	0,235		0,078	0,197	
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	-0,002	0,002		-0,001	0,002	
Random part						
Klasniveau var.	0,179			0,080		
Llniveau var.	0,797			0,891		
Tot. res. var.	0,976			0,971		
ICC klas	0,183			0,082		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,064			0,090		
Aantal klassen	79			79		
Aantal leerlingen	553			553		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Op KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM heeft het percentage uitstroom naar vmbo gt, havo en vwo een klein effect. Hoe hoger de uitstroom naar een van deze onderwijstypen, des te hoger de score op deze twee uitkomstmaten. Op VAARDIGHEID POLYTOOM heeft de denominatie van de school een klein effect, waarbij leerlingen op openbare scholen significant hogere scores hebben dan op Protestants-christelijke scholen. De scores van leerlingen op Rooms-katholieke scholen zijn het hoogste. Op ATTITUDE heeft geen enkel schoolkenmerk ten minste een klein effect (Cohen's  $f^2$  van 0.02 of hoger).



Tabel 7.4.13: Model 4, schoolkenmerken voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE, so

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	0,270	0,321		0,058	0,333	
Denominatie (ref. openbaar):			**			0,025
Overig bijzonder	-0,292	0,182		-0,271	0,192	*
Protestants-christelijk	-0,577	0,255	**	-0,701	0,261	**
Rooms-katholiek	0,283	0,294		0,089	0,305	
Percentage uitstroom gt-vwo	0,004	0,005		0,007	0,006	
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,015	0,009	*	-0,022	0,009	**
Regio (ref. midden):						0,014
Noord	-0,282	0,250		-0,423	0,250	*
Oost	-0,069	0,129		-0,096	0,132	
Zuid	-0,473	0,207	**	-0,398	0,212	*
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):						
Sterk sted	-0,075	0,144		-0,021	0,148	
Weinig sted	0,195	0,175		0,272	0,178	
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	0,000	0,001		0,001	0,001	
Random part						
Klasniveau var.	0,003			0,029		
Llniveau var.	1,171			1,002		
Tot. res. var.	1,174			1,031		
ICC klas	0,003			0,028		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,025			0,045		
Aantal klassen	79			79		
Aantal leerlingen	553			553		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Op SEKSUELE WEERBAARHEID hebben twee schoolkenmerken een klein effect. Het gaat om het percentage leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond, waarbij een hoger percentage samengaat met lagere scores op de uitkomstmaat, en de regio. Regio Midden scoort significant hoger dan regio Noord. Regio Noord heeft ten opzichte van de andere regio's de laagste score en regio Midden de hoogste.

Tabel 7.4.14: Model 4, schoolkenmerken voor SEKSUELE WEERBAARHEID, so

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID		
	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part			
(Intercept)	0,116	0,303	
Denominatie (ref. openbaar):			
Overig bijzonder	-0,057	0,174	
Protestants-christelijk	-0,260	0,238	
Rooms-katholiek	-0,130	0,277	
Percentage uitstroom gt-vwo	0,000	0,005	
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,023	0,008	** 0,017
Regio (ref. midden):			** 0,018
Noord	-0,696	0,229	**
Oost	-0,181	0,121	
Zuid	-0,151	0,194	
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):			*
Sterk sted	0,080	0,135	
Weinig sted	0,355	0,163	**
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	0,000	0,001	
Random part			
Klasniveau var.	0,017		
Llniveau var.	0,889		
Tot. res. var.	0,907		
ICC klas	0,019		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,040		
Aantal klassen	553		
Aantal leerlingen	79		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

#### 7.4.2 Resultaten in het speciaal basisonderwijs

Tabellen 7.4.15 en 7.4.16 tonen de lege modellen voor het sbo. De lege modellen laten zien hoeveel variabiliteit in de burgerschapscompetenties van leerlingen in het sbo is toe te schrijven aan klassen en hoeveel aan leerlingen. Voor KENNIS hangt 25.9% van de verschillen in scores samen met de klas waarin de leerling zit. Voor VAARDIGHEID DICHOTOOM hangt 18.9% samen met de klas waarin de leerling zit, voor VAARDIGHEID POLYTOOM 9.3%, voor ATTITUDE 10.4% en voor SEKSUELE WEERBAARHEID 8.3%. De percentages zijn in het sbo iets hoger dan in het so, waarbij het verschil voor VAARDIGHEID POLYTOOM het grootste is (2.6% in so).

Tabel 7.4.15: Leeg model 0, sbo

Uitkomstmaat	Kennis		Vaardigheid dichotoom		Vaardigheid polytoom			
	B	SE	B	SE	B	SE		
Fixed part (Intercept)	-0,180	0,057	**	-0,123	0,051	**	0,024	0,042
Random part								
Klasniveau var.	0,240		0,176		0,083			
Llniveau var.	0,686		0,759		0,805			
Tot. res. var. <sup>a</sup>	0,926		0,935		0,888			
ICC klas	0,259		0,189		0,093			
Aantal klassen	102		102		102			
Aantal leerlingen	992		992		992			

\*\* $p < 0.05$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

<sup>a</sup> De standaardisatie van de uitkomstmaten is uitgevoerd op basis van de scores van de sbo- en so-leerlingen samen. Hierdoor is in het lege model van so en sbo samen de totale residuele variantie gelijk aan 1. In de lege modellen voor so en sbo apart kan het zijn dat de totale residuele variantie iets afwijkt van 1.

Tabel 7.4.16: Leeg model 0, sbo

Uitkomstmaat	Attitude		Seksuele weerbaarheid			
	B	SE	B	SE		
Fixed part (Intercept)		0,084	0,044	*	0,038	0,043
Random part						
Klasniveau var.	0,097		0,085			
Llniveau var.	0,839		0,937			
Tot. res. var. <sup>a</sup>	0,936		1,022			
ICC klas	0,104		0,083			
Aantal klassen	102		102			
Aantal leerlingen	992		992			

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

<sup>a</sup> De standaardisatie van de uitkomstmaten is uitgevoerd op basis van de scores van de sbo- en so-leerlingen samen. Hierdoor is in het lege model van so en sbo samen de totale residuele variantie gelijk aan 1. In de lege modellen voor so en sbo apart kan het zijn dat de totale residuele variantie iets afwijkt van 1.

### Leerlingkenmerken

Tabellen 7.4.17, 7.4.18 en 7.4.19 tonen de modellen met de leerlingkenmerken. De modellen met de leerlingkenmerken laten zien dat door rekening te houden met de leerlingkenmerken de verschillen tussen de klassen kleiner worden voor alle vijf uitkomstmaten. De residuele variantie op klasniveau is afgenomen en de ICC klas is kleiner geworden, hoewel het bij VAARDIGHEID POLYTOOM slechts om een geringe daling gaat. Daarnaast is de residuele variantie op leerlingniveau voor alle vijf uitkomstmaten afgenomen. Onder in de tabellen is te zien hoeveel variantie in scores verklaard wordt door de leerlingkenmerken ten opzichte van het lege model. Voor KENNIS is de effectgrootte Cohen's

$f^2$  0.280. Dit betekent dat 28.0% van de variantie verklaard wordt door de leerlingkenmerken. Voor VAARDIGHEID DICHOTOOM is dit 24.2%, voor VAARDIGHEID POLYTOOM 15.4%, voor ATTITUDE 27.4% en voor SEKSUELE WEERBAARHEID is dit 17.7%.

Tabel 7.4.17: Model 1, leerlingkenmerken voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM, sbo

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM			
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$	
Fixed part							
(Intercept)	-2,723	0,619	**	-3,129	0,666	**	
IQ lager dan 75	-0,123	0,063	*	-0,008	0,066		
Burgerschapsactiviteiten	0,028	0,015	*	0,030	0,016	*	
Meisje	0,076	0,053		0,160	0,056	**	0,008
Leeftijd (in jaren)	0,078	0,047	*	0,101	0,050	**	0,003
Gebruik maken van media	0,026	0,042		-0,016	0,045		
Ruimte voor discussie klas	0,120	0,046	**	0,122	0,049	**	0,009
Leerkracht-leerling relatie	0,045	0,038		0,085	0,040	**	0,007
Relatie klasgenoten onderling	-0,016	0,040	*	0,023	0,042		
Mate onveiligheid school	-0,007	0,039		-0,081	0,041	*	
Migratieachtergrond	-0,118	0,056	**	0,024	0,060		
Voorlopig schooladvies	0,405	0,029	**	0,181	0,031	**	0,153
Random part							
Klasniveau var.	0,122			0,088			
Llniveau var.	0,545			0,621			
Tot. res. var.	0,666			0,709			
ICC klas	0,183			0,124			
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,280			0,242			
Aantal klassen	102			102			
Aantal leerlingen	992			992			

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM is het voorlopige schooladvies de belangrijkste predictor, waarbij een hoger advies samengaat met hogere scores op de uitkomstmaten. De effectgrootte van het voorlopig advies is voor beide uitkomstmaten matig. Voor KENNIS heeft daarnaast de migratieachtergrond van de leerling nog een klein effect. Leerlingen met migratieachtergrond halen iets lagere scores dan leerlingen met een Nederlandse achtergrond.

Op VAARDIGHEID POLYTOOM hebben de leerlingkenmerken gebruik maken van media en ruimte voor discussie in de klas een klein effect. Voor beide leerlingkenmerken geldt dat hoe hoger de score op het leerlingkenmerk, des te hoger de score op de uitkomstmaat. Op ATTITUDE hebben het gebruik maken van media en ruimte voor discussie in de klas eveneens een klein effect. Daarnaast is er ook een klein effect van de relatie tussen de leerkracht en de leerling. Voor de drie kleine effecten geldt dat hoe hoger de score op het leerlingkenmerk, des te hoger de score op de uitkomstmaat.

Tabel 7.4.18: Model 1, leerlingkenmerken voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE, sbo

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	-2,999	0,685	**	-4,321	0,645	**
IQ lager dan 75	0,043	0,068		0,022	0,065	
Burgerschapsactiviteiten	0,047	0,017	**	0,008	0,031	*
Meisje	-0,049	0,058		0,180	0,055	**
Leeftijd (in jaren)	0,059	0,052		0,126	0,049	**
Gebruik maken van media	0,201	0,047	**	0,017	0,253	0,044
Ruimte voor discussie klas	0,292	0,051	**	0,030	0,305	0,048
Leerkracht-leerling relatie	0,099	0,042	**	0,004	0,306	0,040
Relatie klasgenoten onderling	0,083	0,044	*	0,059	0,042	
Mate onveiligheid school	-0,011	0,043		-0,028	0,041	
Migratieachtergrond	0,088	0,062		0,019	0,059	
Voorlopig schooladvies	0,105	0,032	**	0,010	0,031	0,030
Random part						
Klasniveau var.	0,067			0,058		
Llniveau var.	0,684			0,623		
Tot. res. var.	0,751			0,680		
ICC klas	0,089			0,085		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,154			0,274		
Aantal klassen	102			102		
Aantal leerlingen	992			992		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Op SEKSUELE WEERBAARHEID hebben ruimte voor discussie in de klas en de leerkracht-leerling relatie ook een klein effect in dezelfde richting als voor ATTITUDE. Daarnaast is er nog een klein effect voor het geslacht van de leerling, in het voordeel van meisjes.

Tabel 7.4.19: Model 1, leerlingkenmerken voor SEKSUELE WEERBAARHEID, sbo

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	Cohen's $f^2$
Fixed part			
(Intercept)	-3,365	0,757	**
IQ lager dan 75	0,100	0,072	
Burgerschapsactiviteiten	-0,002	0,018	
Meisje	0,260	0,062	**
Leeftijd (in jaren)	0,082	0,055	
Gebruik maken van media	0,082	0,050	*
Ruimte voor discussie klas	0,278	0,054	**
Leerkracht-leerling relatie	0,257	0,044	**
Relatie klasgenoten onderling	0,072	0,047	
Mate onveiligheid school	-0,063	0,046	
Migratieachtergrond	-0,026	0,066	
Voorlopig schooladvies	0,088	0,033	**
Random part			
Klasniveau var.	0,048		
Llniveau var.	0,794		
Tot. res. var.	0,842		
ICC klas	0,057		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,177		
Aantal klassen	102		
Aantal leerlingen	992		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

### Kenmerken van het onderwijsleerproces

In Tabellen 7.4.20, 7.4.21 en 7.4.22 zijn de modellen met de kenmerken van het onderwijsleerproces te zien. Voor ATTITUDE en SEKSUELE WEERBAARHEID gaf *R* aan dat de modellen overvol (overfitted) waren, waarschijnlijk door een te complex model voor het aantal leerlingen en klassen dat betrokken is bij de analyse.

De tabellen met de kenmerken van het onderwijsleerproces laten zien dat de variantie op klasniveau voor KENNIS, VAARDIGHEID DICHOTOOM en VAARDIGHEID POLYTOOM is afgenomen. Voor ATTITUDE en SEKSUELE WEERBAARHEID is de variantie op klasniveau volledig verdwenen door het 'overfitten'. Met REML in plaats van ML als schattingsmethode is er wel variantie op klasniveau. Op leerlingniveau zijn de residuele varianties vergelijkbaar met de lege modellen. De modellen verklaren respectievelijk 12.9%, 12.2%, 5.8%, 10.2% en 8.5% van de residuele variantie. Geen enkel kenmerk van het onderwijsleerproces heeft ten minste een klein effect (Cohen's  $f^2$  van 0.02 of groter) op de uitkomstmaten.

Tabel 7.4.20: Model 2, onderwijsleerproces voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM, sbo

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM			Cohen's $f^2$
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$	
Fixed part							
(Intercept)	0,000	1,756	*	-1,951	1,640		
Burgerschapscoördinatie	0,109	0,118		0,056	0,101		
DIR mate uitwerking visie bs	0,102	0,063		0,147	0,054	**	0,013
DIR inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,108	0,120		-0,237	0,104	**	0,009
DIR aandacht							
persoonsvorming en soc. omgang	0,007	0,086		0,021	0,076		
DIR aandacht							
maatschappelijke							
betrokkenheid	0,217	0,202		0,177	0,165		
DIR aandacht omgaan met verschillen, open houding	-0,174	0,186		-0,100	0,162		
DIR overeenstemming bs-onderwijs op school	0,077	0,155		0,098	0,137		
DIR sociale veiligheidsbeleving	-0,108	0,133		-0,068	0,115		
Klas gem. ruimte voor discussie in klas	-0,193	0,210		-0,102	0,179		
Klas gem. LK-LL relatie	0,136	0,184		0,265	0,164		
Klas gem. relatie klasgenoten onderling	0,298	0,245		0,131	0,218		
Klas gem. mate van onveiligheid op school	0,441	0,237	*	0,150	0,210		
Bijhouden leerresultaten (ref. nee):						*	
Wel bijhouden, wel voor aanpassing les	0,256	0,162		0,289	0,141	*	
Wel bijhouden, maar niet voor lesaanpassing	0,087	0,139		0,049	0,123		
LK mate uitwerking visie bs	-0,127	0,069	*	-0,091	0,060		
LK concretisering van bs-onderwijs	-0,261	0,264		-0,187	0,222		
LK inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,077	0,147		-0,097	0,127		
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	-0,193	0,197		-0,227	0,174		
LK aandacht maatschappelijke betrokkenheid	-0,046	0,124		-0,018	0,106		
LK aandacht omgaan met verschillen, open houding	0,172	0,164		0,174	0,142		
LK perceptie ruimte voor discussie in klas	0,269	0,147	*	0,119	0,126		
LK N soorten lesmateriaal	0,096	0,064		0,122	0,055	**	0,010
Wel zelfontwikkeld lesmateriaal bs	-0,131	0,116		-0,106	0,100		



LK overeenstemming bs- onderwijs op school	0,320	0,147	**	0,013	0,218	0,128	*
LK N vakken bs-onderwijs	-0,063	0,058			-0,088	0,051	*
LK gebruikte werkvormen	0,335	0,164	**	0,009	0,272	0,150	*
Onderwijstijd (minuten)	0,000	0,000			0,000	0,000	
Random part							
Klasniveau var.	0,123				0,065		
Llniveau var.	0,684				0,757		
Tot. res. var.	0,806				0,821		
ICC klas	0,152				0,079		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,129				0,122		
Aantal klassen	102				102		
Aantal leerlingen	992				992		

---

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.4.21: Model 2, onderwijsleerproces voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE, sbo

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE			Cohen's $f^2$
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$	
Fixed part							
(Intercept)	-2,412	1,201	**	-2,271	1,061	**	
Burgerschapscoördinatie	-0,072	0,088		-0,027	0,077		
DIR mate uitwerking visie bs	0,002	0,048		0,047	0,043		
DIR inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,090	0,095		-0,126	0,081		
DIR aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,068	0,064		0,113	0,056	**	0,005
DIR aandacht maatschappelijke betrokkenheid	-0,202	0,143		0,016	0,124		
DIR aandacht omgaan met verschillen, open houding	-0,046	0,134		-0,119	0,116		
DIR overeenstemming bs-onderwijs op school	0,204	0,121	*	0,226	0,110	**	0,003
DIR sociale veiligheidsbeleving	-0,023	0,111		-0,084	0,089		
Klas gem. ruimte voor discussie in klas	0,366	0,161	**	0,300	0,143	**	0,005
Klas gem. LK-LL relatie	-0,081	0,139		0,379	0,125	**	0,010
Klas gem. relatie klasgenoten onderling	0,128	0,190		0,037	0,168		
Klas gem. mate van onveiligheid op school	-0,011	0,190		0,055	0,170		
Bijhouden leerresultaten (ref. nee):							
Wel bijhouden, wel voor aanpassing les	-0,141	0,122		-0,094	0,105		
Wel bijhouden, maar niet voor lesaanpassing	-0,175	0,106	*	-0,070	0,092		
LK mate uitwerking visie bs	0,048	0,051		0,011	0,045		
LK concretisering van bs-onderwijs	0,142	0,200		-0,023	0,179		
LK inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,050	0,112		0,000	0,101		
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,157	0,162		-0,124	0,138	*	
LK aandacht maatschappelijke betrokkenheid	0,066	0,092		0,117	0,080		
LK aandacht omgaan met verschillen, open houding	-0,021	0,126		-0,027	0,107		
LK perceptie ruimte voor discussie in klas	-0,016	0,105		-0,112	0,093		
LK N soorten lesmateriaal	0,030	0,048		0,057	0,042		
Wel zelfontwikkeld lesmateriaal bs	0,015	0,085		-0,048	0,074		

LK overeenstemming bs- onderwijs op school	0,085	0,110		-0,011	0,098
LK N vakken bs-onderwijs	0,077	0,044	*	0,000	0,039
LK gebruikte werkvormen	-0,168	0,129		0,051	0,111
Onderwijstijd (minuten)	0,000	0,000		0,000	0,000

Random part

Klasniveau var.	0,028			0,000	
Llniveau var.	0,808			0,841	
Tot. res. var.	0,836			0,841	
ICC klas	0,033			0,000	
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,058			0,102	

Aantal klassen	102			102	
Aantal leerlingen	992			992	

---

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.4.22: Model 2, onderwijsleerproces voor SEKSUELE WEERBAARHEID, sbo

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID		
	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part			
(Intercept)	0,000	1,327	**
Burgerschapscoördinatie	-0,100	0,085	
DIR mate uitwerking visie bs	0,119	0,046	**
DIR inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,028	0,092	
DIR aandacht persoonsvorming en soc. omgang	-0,010	0,061	
DIR aandacht maatschappelijke betrokkenheid	0,063	0,139	
DIR aandacht omgaan met verschillen, open houding	0,068	0,144	
DIR overeenstemming bs-onderwijs op school	0,050	0,110	
DIR sociale veiligheidsbeleving	-0,118	0,104	
Klas gem. ruimte voor discussie in klas	0,127	0,151	
Klas gem. LK-LL relatie	0,109	0,136	
Klas gem. relatie klasgenoten onderling	0,467	0,193	**
Klas gem. mate van onveiligheid op school	0,219	0,197	
Bijhouden leerresultaten (ref. nee):			
Wel bijhouden, wel voor aanpassing les	-0,046	0,114	
Wel bijhouden, maar niet voor lesaanpassing	0,025	0,099	
LK mate uitwerking visie bs	-0,013	0,047	
LK concretisering van bs-onderwijs	-0,033	0,177	
LK inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	0,125	0,104	
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	-0,188	0,139	
LK aandacht maatschappelijke betrokkenheid	0,120	0,087	
LK aandacht omgaan met verschillen, open houding	0,030	0,116	
LK perceptie ruimte voor discussie in klas	0,027	0,100	
LK N soorten lesmateriaal	0,051	0,044	
Wel zelfontwikkeld lesmateriaal bs	-0,139	0,079	*
LK overeenstemming bs-onderwijs op school	-0,106	0,102	
LK N vakken bs-onderwijs	-0,003	0,040	
LK gebruikte werkvormen	-0,018	0,118	
Onderwijstijd (minuten)	0,000	0,000	
Random part			
Klasniveau var.	0,000		
Llniveau var.	0,935		
Tot. res. var.	0,935		
ICC klas	0,000		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,085		
Aantal klassen	102		
Aantal leerlingen	992		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

### Leerkrachtkenmerken

De Tabellen 7.4.23, 7.4.24 en 7.4.25 bevatten de modellen met de leerkrachtkenmerken. De modellen met de leerkrachtkenmerken laten zien dat de residuele variantie op klasniveau licht is afgenomen, maar de residuele variantie op leerlingniveau niet. De ICC klas is dan ook afgenomen ten opzichte van het lege model. De leerkrachtkenmerken verklaren 6.7% van de variantie in KENNIS, 6.1% van de variantie in VAARDIGHEID DICHOTOOM, bij VAARDIGHEID POLYTOOM 3.2%, bij ATTITUDE 5.1% en bij SEKSUELE WEERBAARHEID 2.3%.

Tabel 7.4.23: Model 3, leerkrachtkenmerken voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM, sbo

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	-2,224	0,699	**	-1,803	0,634	**
Ervaren bekwaamheid bs alg.	0,044	0,191		-0,069	0,183	
Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,317	0,176	*	0,410	0,164	** 0,022
Belang en taak bs	0,200	0,106	*	0,134	0,094	
Leeftijd (ref. 20-29 jaar):			*			
Lft 30-39 jr	0,280	0,233		0,091	0,211	
Lft 40-49 jr	-0,006	0,258		0,144	0,238	
Lft 50-59 jr	-0,109	0,263		-0,060	0,242	
Lft 60 jaar of ouder	-0,097	0,352		-0,136	0,330	
Man	-0,240	0,134	*	-0,175	0,121	
Verkorte vooropleiding (pabo of aolb)	0,077	0,160		0,015	0,142	
Werkervaring (ref. 0-5 jaar):						
Werkerv 6-10 jr	0,302	0,203		0,413	0,180	**
Werkerv 11-15 jr	0,079	0,239		0,252	0,216	
Werkerv 16-20 jr	0,145	0,218		0,106	0,194	
Werkerv 20 jr of meer	0,166	0,211		0,110	0,186	
Random part						
Klasniveau var.	0,180			0,120		
Llniveau var.	0,684			0,759		
Tot. res. var.	0,864			0,878		
ICC klas	0,208			0,136		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,067			0,061		
Aantal klassen	102			102		
Aantal leerlingen	992			992		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Op KENNIS, VAARDIGHEID POLYTOOM en SEKSUELE WEERBAARHEID heeft geen enkel kenmerk van de leerkracht ten minste een klein effect. Op VAARDIGHEID DICHOTOOM heeft de door de leerkracht

ervaren bekwaamheid in het politieke systeem een klein effect. Naarmate de bekwaamheid hoger wordt ervaren, nemen de scores van de leerlingen op de uitkomstmaat toe.

Op ATTITUDE heeft de werkervaring van de leerkracht een klein effect. De richting hiervan is niet eenduidig: de scores van leerlingen met een leerkracht met 11-15 jaar ervaring zijn het laagste en die van leerlingen met een leerkracht met 6-10 en meer dan 20 jaar werkervaring het hoogste. Ten opzichte van de referentiegroep 0-5 jaar werkervaring is geen enkel verschil significant.

Tabel 7.4.24: Model 3, leerkrachtkenmerken voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE, sbo

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE			Cohen's $f^2$
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$	
Fixed part							
(Intercept)	-1,342	0,512	**	-1,722	0,491	**	
Ervaren bekwaamheid bs alg.	0,157	0,135		0,209	0,140		
Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,084	0,118		0,104	0,123		
Belang en taak bs	0,163	0,078	**	0,009	0,173	0,077	**
Leeftijd (ref. 20-29 jaar):							
Lft 30-39 jr	-0,071	0,174		0,108	0,177		
Lft 40-49 jr	-0,206	0,190		0,067	0,188		
Lft 50-59 jr	-0,195	0,193		-0,068	0,199		
Lft 60 jaar of ouder	-0,076	0,252		-0,261	0,249		
Man	-0,012	0,094		-0,100	0,094		
Verkorte vooropleiding (pabo of aolb)	-0,013	0,111		0,064	0,115		
Werkervaring (ref. 0-5 jaar):						**	0,018
Werkerv 6-10 jr	-0,019	0,150		0,196	0,162		
Werkerv 11-15 jr	-0,028	0,176		-0,188	0,176		
Werkerv 16-20 jr	0,008	0,163		0,026	0,168		
Werkerv 20 jr of meer	0,158	0,155		0,195	0,166		
Random part							
Klasniveau var.	0,051			0,046			
Llniveau var.	0,808			0,843			
Tot. res. var.	0,859			0,889			
ICC klas	0,059			0,052			
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,032			0,051			
Aantal klassen	102			102			
Aantal leerlingen	992			992			

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.4.25: Model 3, leerkrachtkenmerken voor SEKSUELE WEERBAARHEID, sbo

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	Cohen's $f^2$
Fixed part			
(Intercept)	-1,033	0,530	*
Ervaren bekwaamheid bs alg.	0,229	0,143	
Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,036	0,130	
Belang en taak bs	0,048	0,083	
Leeftijd (ref. 20-29 jaar):			
Lft 30-39 jr	0,050	0,193	
Lft 40-49 jr	-0,011	0,207	
Lft 50-59 jr	-0,141	0,213	
Lft 60 jaar of ouder	0,038	0,278	
Man	-0,098	0,102	
Verkorte vooropleiding (pabo of aolb)	0,027	0,121	
Werkervaring (ref. 0-5 jaar):			
Werkerv 6-10 jr	0,083	0,163	
Werkerv 11-15 jr	-0,106	0,191	
Werkerv 16-20 jr	0,022	0,175	
Werkerv 20 jr of meer	0,133	0,169	
Random part			
Klasniveau var.	0,062		
Llniveau var.	0,937		
Tot. res. var.	0,999		
ICC klas	0,062		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,023		
Aantal klassen	102		
Aantal leerlingen	992		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

### Schoolkenmerken

In Tabellen 7.4.26, 7.4.27 en 7.4.28 staan de modellen met de schoolkenmerken voor de vijf uitkomstmaten. De modellen met de schoolkenmerken hebben ten opzichte van de lege modellen een wat lagere residuele variantie op klasniveau. Op leerlingniveau is de residuele variantie niet afgenomen. De ICC klas is dan ook kleiner geworden ten opzichte van de lege modellen. Het model met de schoolkenmerken verklaart voor KENNIS 7.9% van de residuele variantie, voor VAARDIGHEID DICHOTOOM 8.5%, voor VAARDIGHEID POLYTOOM 1.7% voor ATTITUDE 3.5% en voor SEKSUELE WEERBAARHEID 2.2%.

Tabel 7.4.26: Model 4, schoolkenmerken voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM, sbo

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	0,101	0,346		-0,034	0,299	
Denominatie (ref. openbaar):						
Overig bijzonder	-0,115	0,198		0,107	0,170	
Protestants-christelijk	-0,185	0,171		0,044	0,147	
Rooms-katholiek	-0,007	0,175		0,208	0,151	
Percentage uitstroom gt-vwo	0,000	0,004		0,002	0,004	
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,014	0,004	**	0,027	0,004	**
Regio (ref. midden):			**	0,032		**
Noord	-0,605	0,216	**	-0,755	0,187	**
Oost	-0,091	0,190		-0,042	0,162	
Zuid	0,010	0,177		-0,013	0,154	
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):						
Sterk sted	0,032	0,193		0,064	0,167	
Weinig sted	-0,139	0,211		0,129	0,182	
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	0,001	0,001		0,000	0,001	
Random part						
Klasniveau var.	0,167			0,099		
Llniveau var.	0,686			0,757		
Tot. res. var.	0,853			0,855		
ICC klas	0,196			0,115		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,079			0,085		
Aantal klassen	102			102		
Aantal leerlingen	992			992		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Op KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM hebben twee schoolkenmerken een klein effect. Het gaat om het percentage leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond en de regio. Voor het percentage niet-Nederlandse leerlingen geldt dat een hoger percentage samenhangt met een lagere score. Voor regio geldt dat in regio noord de scores duidelijk lager zijn dan in de andere regio's.



Tabel 7.4.27: Model 4, schoolkenmerken voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE, sbo

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	-0,217	0,279		-0,344	0,274	
Denominatie (ref. openbaar):						*
Overig bijzonder	0,041	0,156		0,266	0,154	*
Protestants-christelijk	-0,001	0,135		0,133	0,134	
Rooms-katholiek	0,132	0,140		0,343	0,138	
Percentage uitstroom gt-vwo	-0,002	0,003		0,004	0,003	
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,003	0,003		-0,008	0,003	**
Regio (ref. midden):						0,009
Noord	0,026	0,169		-0,361	0,171	
Oost	0,112	0,148		-0,063	0,148	
Zuid	-0,052	0,143		-0,128	0,142	
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):						
Sterk sted	0,216	0,154		0,057	0,153	
Weinig sted	0,159	0,169		0,118	0,167	
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	0,001	0,001		0,002	0,001	*
Random part						
Klasniveau var.	0,068			0,063		
Llniveau var.	0,805			0,841		
Tot. res. var.	0,873			0,903		
ICC klas	0,078			0,069		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,017			0,035		
Aantal klassen	102			102		
Aantal leerlingen	992			992		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.4.28: Model 4, schoolkenmerken voor SEKSUELE WEERBAARHEID, sbo

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID		
	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part			
(Intercept)	-0,238	0,280	
Denominatie (ref. openbaar):			
Overig bijzonder	0,164	0,158	
Protestants-christelijk	-0,020	0,137	
Rooms-katholiek	0,156	0,142	
Percentage uitstroom gt-vwo	0,005	0,003	
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,008	0,004	** 0,009
Regio (ref. midden):			
Noord	-0,386	0,175	**
Oost	-0,136	0,151	
Zuid	-0,210	0,146	
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):			
Sterk sted	0,071	0,157	
Weinig sted	0,124	0,172	
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	0,001	0,001	
Random part			
Klasniveau var.	0,061		
Llniveau var.	0,939		
Tot. res. var.	0,999		
ICC klas	0,061		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0,022		
Aantal klassen	102		
Aantal leerlingen	992		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

### Compacte eindmodellen

Tot slot is per uitkomstmaat een compact eindmodel geschat, welke in tabelvorm zijn weergegeven in Bijlage 7.4 (tabel 1 t/m 5).<sup>81</sup> Ten opzichte van de lege modellen verklaart het compacte eindmodel in het SO voor KENNIS en voor VAARDIGHEID DICHOTOOM 30.0% van de residuele variantie, voor VAARDIGHEID POLYTOOM 22.0%, voor ATTITUDE 27.5% en voor SEKSUELE WEERBAARHEID 17.8%. De ICC klas van de verschillende modellen laat zien dat niet voor elke uitkomstmaat de verschillen tussen klassen zijn te verklaren met de kenmerken in het eindmodel. Voor KENNIS is de ICC klas met 0.099 nog vrij hoog. Dit betekent dat 9.9% van de verschillen in scores tussen leerlingen samenhangt met de klas waarin ze zitten. Voor de andere uitkomstmaten is dit percentage een stuk lager: voor

<sup>81</sup> De opbouw van deze modellen is gespiegeld aan de integrale eindmodellen in paragraaf 7.5 waar de onderwijstypen so en sbo samen zijn geanalyseerd (hier inclusief interactie-effecten).

VAARDIGHEID DICHTOOM 3.1%, voor VAARDIGHEID POLYTOOM 0.0%, voor ATTITUDE 1.5% en voor SEKSUELE WEERBAARHEID 0.0%.<sup>82</sup>

De compacte eindmodellen in het SBO verklaren ruwweg dezelfde variantie als in het SO (zie Bijlage 7.4, Tabel 6 t/m 10). De ICC klas van deze modellen blijft wel iets hoger dan in het SO. Voor KENNIS hangen nog 15% van de verschillen in scores tussen leerlingen samen met de klas waarin ze zitten. De relatief grote variantie op klasniveau (in vergelijking tot het bo) in het sbo en ook in het so kan samenhangen met het feit dat in de laatste onderwijstypen vaak gegroepeerd wordt naar prestatieniveau van leerlingen. Daardoor zijn de verschillen tussen de klassen groter dan in het bo. Voor de overige burgerschapsuitkomsten is de ICC in de eindmodellen lager: voor VAARDIGHEID DICHTOOM gaat het om 7.3%, VAARDIGHEID DICHTOOM 6.5%, ATTITUDE 3.9% en SEKSUELE WEERBAARHEID 0.1%. Voor de laatste uitkomstmaat was het model ‘overfitted’.<sup>83</sup>

Binnen de onderwijstypen vallen enige verschillen op tussen de gemeten factoren. Zo is alleen in het sbo de ruimte voor discussie die leerlingen ervaren gerelateerd aan burgerschapskennis, en scoren sbo-scholen in weinig stedelijke gebieden significant lager dan sbo-scholen in matig stedelijke gebieden. In alleen het so hangt het mediagebruik van leerlingen samen met hogere scores op het toepassen van kennis. De mate van onveiligheid op school volgens leerlingen is alleen in het so positief verbonden met de zelf ingeschatte vaardigheid van leerlingen. De perceptie van de leerkracht over ruimte voor discussie in de klas hangt alleen in het sbo negatief samen met burgerschapsattitude. Deze laatste twee relaties zijn contra-intuïtief.

Wat betreft de seksuele weerbaarheid van leerlingen is er alleen in het so een positief verband met de mate van onveiligheid op school en de relaties tussen leerlingen onderling. In het sbo hangt juist de relatie tussen leerkracht en leerling samen met de seksuele weerbaarheid van leerlingen.

## 7.5 Resultaten meerniveau-analyses totaalmodel

In deze paragraaf presenteren we de resultaten van de meerniveau-analyses voor sbo en so samen, waarbij type onderwijs als covariaat is opgenomen. Het voordeel ten opzichte van voorgaande analyses is het gebruik van een grotere steekproefomvang (immers so- en sbo-leerlingen in één analyse) en daarmee meer ‘power’ om effecten te detecteren.<sup>84</sup> We beperken ons hier tot de presentatie van het compacte totaalmodel. De overige ‘losse’ modellen (leeg, leerling, onderwijsleerproces, leerkracht en school) voor sbo en so samen zijn in Bijlage 7.5 te vinden. De modellen zijn steeds gebaseerd op de gecombineerde effecten van vijf geïmputeerde datasets. Bij de gezamenlijke analyse van so en sbo gaf *R* bij de losse modellen geen melding dat een model overvol (overfitted) was. Bij de stapsgewijze backwards regressie om tot een compact totaalmodel te komen verscheen deze melding wel in de tussenstappen, maar niet bij de uiteindelijke compacte totaalmodellen.

---

<sup>82</sup> De eindmodellen waar de ICC Klas op 0,0 uitkomt zijn wederom ‘overfitted’. De variantie op klasniveau in het nulmodel was al aan de lage kant en er zijn relatief veel variabelen opgenomen voor deze uitkomstmaten in het eindmodel. Toetsing met REML in plaats van ML geeft bij VAARDIGHEID POLYTOOM nog steeds een ‘overfitted’-melding. Bij SEKSUELE WEERBAARHEID verandert de variantie op klasniveau met REML in 0,034 en is de ICC klas 0,041.

<sup>83</sup> Met REML als schattingsmethode in plaats van ML was de ICC 4,4%.

<sup>84</sup> Merk op dat in deze gezamenlijke analyses aangenomen is dat varianties in so en sbo gelijk aan elkaar zijn (totale variantie in so was wat eigenlijk groter). Analyses om hiermee rekening te houden (de varianties te scheiden) brengen hier echter te veel complexiteit met zich mee om uit te voeren.

Voorafgaand aan de opbouw van het totaalmodel zijn interactie-effecten tussen type onderwijs en alle algemene en domeinspecifieke kenmerken getoetst. Deze interacties zijn elk apart getoetst in de losse modellen met algemene en domeinspecifieke variabelen van de leerling (Model 1), onderwijsleerproces (Model 2), leerkracht (Model 3) en school (Model 4). Alleen de interacties met  $p < 0.1$  zijn uiteindelijk meegenomen in het startmodel van het totaalmodel. Het gaat in totaal om 25 interacties.

Naast de 25 interacties bevat het startmodel van het totaalmodel alle algemene leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken, de klas/leerkrachtkenmerken van het onderwijsleerproces, en alle domeinspecifieke kenmerken die in één van de deelmodellen een effect met  $p < 0.1$  hadden op ten minste één van de vijf uitkomstmaten. Dit totaalmodel is per uitkomstmaat gereduceerd tot een compact totaalmodel met backwards regressie, om uiteindelijk met zo weinig mogelijk predictoren maximale variantie in elk van de vijf burgerschapsuitkomsten te verklaren.

Tabel 7.5.1 en Tabel 7.5.2 geven het compacte totaalmodel weer voor de vijf burgerschapsuitkomsten. In de tabellen staat de richting van een effect vermeld met + (positief) en – (negatief) en de effectgrootte Cohen's  $f^2$  voor de kenmerken die in het compacte totaalmodel zijn opgenomen.

Ten opzichte van de lege modellen met type onderwijs als covariaat (Model 0b, zie Bijlage 7.5) verklaart het compacte totaalmodel voor KENNIS 30.0% van de residuele variantie, voor VAARDIGHEID DICHOTOOM 28.0%, voor VAARDIGHEID POLYTOOM 18.5%, voor ATTITUDE 28.1% en voor SEKSUELE WEERBAARHEID 18.7%. De ICC klas van de modellen laat zien dat niet alle verschillen tussen klassen zijn te verklaren met de kenmerken in het compacte totaalmodel. Echter, ten opzichte van het lege model met alleen onderwijstype als covariaat, wordt wel een deel van de verschillen verklaard. Voor KENNIS is de ICC klas met 0.133 nog vrij hoog. De waarde betekent dat 13.3% van de verschillen in scores tussen leerlingen samenhangt met de klas waarin ze zitten. Voor de andere uitkomstmaten is dit percentage lager: voor VAARDIGHEID DICHOTOOM 6.2%, voor VAARDIGHEID POLYTOOM 3.4%, voor ATTITUDE 1.1% en voor SEKSUELE WEERBAARHEID 4.6%.

Tabel 7.5.1: Compact totaalmodel voor KENNIS, VAARDIGHEID DICHOTOOM en VAARDIGHEID POLYTOOM, so + sbo

Uitkomstmaat	KENNIS		VAARDIGHEID DICHOTOOM		VAARDIGHEID POLYTOOM	
	Ri	Cohen's $f^2$	Ri	Cohen's $s f^2$	Ri	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	-		-		-	
Onderwijstypen SO (ref. SBO)	-	0,016	-	0,010	-	0,005
Denominatie (ref. = openbaar)				0,011		
Overig bijzonder			+			
Protestants-christelijk			+			
Rooms-katholiek			+ ns*			
Regio (ref. = midden)				0,024		
Noord			ns			
Oost			+			
Zuid			+			
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-	0,016				
Stedelijkheid (ref. = matig)		0,017				
Sterk stedelijk	- ns*					
Weinig stedelijk	-					
DIR aandacht persoonsvorming en soc. Omgang					-	0,004
Klas gem. LK-LL relatie			+	0,005		
LK ervaren bekwaamheid politiek systeem	+	0,013	+	0,015		
LK concretisering van bs-onderwijs					+	0,002
LK aandacht persoonsvorming en soc. Omgang			-	0,004	+	0,004
LK N vakken bs-onderwijs			-	0,004		
LK gebruikte werkvormen					-	0,002
LK Werkervaring (ref. 0-5 jaar):						0,010
Werkerv 6-10 jr					- ns	
Werkerv 11-15 jr					- ns	
Werkerv 16-20 jr					- ns	
Werkerv 20 jr of meer					+ ns	
LK Man	-	0,020	-	0,010		
LL Meisje			+	0,006		
LL leeftijd (in jaren)					+	0,004
LL IQ lager dan 75	-	0,004				
LL Burgerschapsactiviteiten					+	0,014
LL Gebruikmaken van media	+	0,006	-	0,005	+	0,024
LL Ruimte voor discussie klas	+	0,010	+	0,008	+	0,070
LL Leerkracht-leerling relatie			+	0,007		
LL Relatie klasgenoten onderling					+	0,015
LL Mate onveiligheid school					-	0,004
LL Migratieachtergrond	-	0,005	-	0,003		
LL Voorlopig schooladvies	+	0,200	+	0,187	+	0,023

Interacties met onderwijstype (ref. SBO) x				
x LL IQ lager dan 75	+	0,002		
x LL gebruikmaken van media			+	0,004
x LL Mate onveiligheid school				+
x LK N vakken bs-onderwijs			+	0,004
x Stedelijkheid		0,013		
x Sterk stedelijk	- ns			
x Weinig stedelijk	+			
Random part				
Klasniveau var.		0,090	0,044	0,028
Llniveau var.		0,588	0,664	0,789
Tot. res. var.		0,678	0,708	0,816
ICC klas		0,133	0,062	0,034
Verklaarde var. t.o.v. Model 0b, met covariaat onderwijstype (Cohen's f <sup>2</sup> )		0,300	0,280	0,185
Aantal klassen		181	181	181
Aantal leerlingen		1545	1545	1545

*Noot.* Ri = richting effect; DIR = directie; LK = leerkracht; LL = leerling; ns = niet significant; var. = variantie; Tot. res. = totale residuele. \* richting van het niet-significante effect

Op KENNIS heeft het voorlopig schooladvies van de leerling een matig positief effect en het heeft daarmee van de kenmerken de sterkste samenhang de uitkomstmaat. Daarnaast hebben nog enkele schoolkenmerken een tenminste klein effect. Dit zijn het onderwijstype (in het nadeel voor so), de stedelijkheidsgraad (weinig stedelijk doet het significant slechter dan matig stedelijk) en een negatief effect voor het percentage leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond. Tot slot heeft nog één leerkrachtkenmerk een klein effect op KENNIS, namelijk het geslacht (in het nadeel van mannen). Op VAARDIGHEID DICHOTOOM heeft het voorlopig schooladvies van de leerling eveneens een matig positief effect en is daarmee het kenmerk met de samenhang met deze uitkomstmaat. Daarnaast zijn er nog twee kenmerken met tenminste een klein effect: de regio (oost en zuid doen het significant beter dan midden) en de door de leerkracht ervaren bekwaamheid in het politieke systeem. Hoe meer ervaren bekwaamheid, des te hoger de scores. Op VAARDIGHEID POLYTOOM hebben vier leerlingkenmerken tenminste een klein effect. Met een effectgrootte van Cohen's  $f^2$  0.070 heeft het kenmerk ruimte voor discussie in de klas het grootste effect (hoewel nog steeds klein). De andere drie leerlingkenmerken zijn: gebruik maken van media, relatie klasgenoten onderling en het voorlopig schooladvies. Voor alle vier de kenmerken geldt hoe hoger de score op het kenmerk, des te hoger de score op de uitkomstmaat.

Tabel 7.5.2: Compact totaalmodel voor ATTITUDE en SEKSUELE WEERBAARHEID, so + sbo

Uitkomstmaat	ATTITUDE		SEKSUELE WEERBAARHEID	
	R i	Cohen's $f^2$	Ri	Cohen's $f^2$
Fixed part				
(Intercept)	-		-	
Onderwijstypen SO (ref. SBO)			+	0,016
Denominatie, ref. openbaar		0,007		0,009
Overig bijzonder	+		+	
Protestants-christelijk	+		+	
Rooms-katholiek	+		+	
Stedelijkheid, ref matig				0,004
Sterk stedelijk			+	
Weinig stedelijk			+	
DIR aandacht persoonsvorming en soc. Omgang	+	0,012		
DIR mate uitwerking visie bs			+	0,017
DIR sociale veiligheidsbeleving			-	0,000
DIR aandacht maatschappelijke betrokkenheid	-	0,006		
Klas gem. mate van onveiligheid op school			+	0,008
LK perceptie ruimte voor discussie in klas	-	0,014		
LK concretisering van bs-onderwijs			-	0,004
LK inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk			+	0,008
LK aandacht omgaan met verschillen, open houding			-	0,001
LK overeenstemming bs-onderwijs op school			-	0,007
LK N vakken bs-onderwijs			-	0,005
LK Ervaren bekwaamheid bs alg.			+	0,002
LK Ervaren bekwaamheid politiek systeem	+	0,009	-	0,001
LK Belang en taak bs	+	0,011		
LK Verkorte vooropleiding (pabo of aolb)			-	0,002
LK Man	-	0,011		
LK leeftijd				0,011
Lft 30-39 jr			-	
Lft 40-49 jr			-	
Lft 50-59 jr			+	
Lft 60 jaar of ouder			+	
LL Meisje	+	0,010	+	0,012
LL leeftijd (in jaren)	+	0,005		
LL Migratieachtergrond			-	0,000
LL Burgerschapsactiviteiten	+	0,005		
LL Gebruikmaken van media	+	0,043	+	0,008
LL Ruimte voor discussie klas	+	0,034	+	0,021
LL Leerkracht-leerlingrelatie	+	0,073	+	0,027
LL Relatie klasgenoten onderling			+	0,007
LL Mate onveiligheid school			-	0,002
Interacties met onderwijstypen (ref. SBO) x x DIR mate uitwerking visie bs			-	0,006



x Klas gem. mate van onveiligheid op school	-	0,006
x LL Leerkracht-leerlingrelatie	-	0,004
x LL Mate onveiligheid school	+	0,002
Random part		
Klasniveau var.	0,033	0,009
Llniveau var.	0,682	0,799
Tot. res. var.	0,715	0,808
ICC klas	0,046	0,011
Verklaarde var. t.o.v. Model 0b, met covariaat onderwijstype (Cohen's $f^2$ )	0,281	0,187
Aantal Klassen	181	181
Aantal leerlingen	1545	1545

Ri = richting effect; DIR = directie; LK = leerkracht; LL = leerling; var. = variantie variantie; Tot. res. = totale residuele

Op ATTITUDE hebben drie leerlingkenmerken een klein effect. Het grootste is dat van de leerkracht-leerling relatie (Cohen's  $f^2$  0.073). Daarnaast gaat het om het gebruik maken van media en de ruimte voor discussie in de klas. Voor alle drie leerlingkenmerken geldt hoe hoger de score op het kenmerk, des te hoger de score op de uitkomstmaat. Tot slot, op SEKSUELE WEERBAARHEID hebben twee leerlingkenmerken en twee school/directiekenmerken tenminste een klein effect. Het gaat om een positief effect van de ruimte voor discussie in de klas, een positief effect van de leerkracht-leerlingrelatie, het onderwijstype (in het voordeel van so) en een positief effect van de mate waarin door de directie een visie op burgerschapsonderwijs is uitgewerkt. Met een Cohen's  $f^2$  van 0.027 is het effect van de leerkracht-leerlingrelatie het grootste op deze uitkomstmaat.

### Samenvatting

Tot slot beschrijven we de belangrijkste bevindingen uit de resultaten van meerniveau-analyses. De volgende vraag staat hierbij centraal: *Welke kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en het onderwijs in burgerschapsvorming in het so en sbo zijn in onderlinge samenhang mogelijke verklarende variabelen voor verschillen in burgerschapscompetenties?*

Als eerste valt op dat voor zowel so als sbo de verschillen tussen klassen het grootste zijn voor de uitkomstmaat KENNIS (ICC is respectievelijk 0.236 en 0.259), gevolgd door VAARDIGHEID DICHOTOOM (ICC respectievelijk 0.167 en 0.189). Voor de andere drie uitkomstmaten is de ICC klas duidelijk wat lager. In het so valt daarnaast de extra lage ICC voor VAARDIGHEID POLYTOOM op (0.026). Door opname van de leerlingkenmerken in het model daalt de ICC klas voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM duidelijk; vooral door het voorlopige schooladvies van de leerling. Mogelijk komt dit doordat bij de klassensamenstelling in het so en sbo ook het prestatieniveau van de leerling meespeelt. Door rekening te houden met het schooladvies, dat sterk samenhangt met de prestaties van leerlingen, wordt hierdoor ook een deel van de verschillen tussen klassen verklaard. Van de burgerschapsuitkomsten hangen KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM in het algemeen het sterkst samen met cognitieve prestaties van leerlingen. Vandaar dat het schooladvies juist bij deze twee uitkomsten het grootste effect heeft. Echter, de verschillen tussen de klassen blijven voor deze twee uitkomstmaten wel het grootst.

Van de verschillende losse modellen (Modellen 1 t/m 4) verklaren de leerlingkenmerken de meeste totale residuele variantie (variantie op leerling- en klasniveau samen). Van alle kenmerken die zijn opgenomen in de losse modellen 1 t/m 4 zijn de effecten op de uitkomstmaten ten hoogste klein, met uitzondering van het voorlopig schooladvies, dat op KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM een matig effect heeft. Het compacte totaalmodel verklaart voor KENNIS 30.0% van de totale residuele variantie, voor VAARDIGHEID DICHOTOOM 28.0%, voor VAARDIGHEID POLYTOOM 18.5%, voor ATTITUDE 18.7% en voor SEKSUELE WEERBAARHEID 28.1%. Het grootste deel van de residuele variantie in scores kunnen we helaas niet verklaren door de kenmerken waarnaar we gekeken hebben. Het ligt echter in lijn met voorgaande onderzoeken naar burgerschap in het primair onderwijs (De Schaepmeester et al., 2021; Dijkstra et al., 2015; Slijkhuis et al., 2021), waarin eveneens weinig betekenisvolle verklarende kenmerken voor verschillen in burgerschapscompetenties zijn gevonden. Verhoudingsgewijs verklaren de modellen meer van de variantie op klasniveau dan op leerlingniveau, te zien aan de daling in variantie op klasniveau (en daling in ICC).

De compacte totaalmodellen maken wel duidelijk op welke manieren scholen en leerkrachten kunnen werken aan beter burgerschapsonderwijs. Hoewel er vooral leerlingkenmerken naar voren komen als belangrijkste predictoren van de uitkomstmaten, kunnen de leerkrachten en scholen wel via deze kenmerken invloed uitoefenen op de burgerschapsuitkomsten. Zo zijn het gebruik van media door de leerling, de door de leerling aangegeven ruimte voor discussie in de klas, de leerkracht-leerlingrelatie en de relatie tussen leerlingen onderling zijn kenmerken waar de school/leerkracht op kan inspelen. Naast deze leerlingkenmerken liet het compacte totaalmodel nog twee kenmerken zien die door de school of leerkracht te beïnvloeden zijn en die een effect hebben op de uitkomstmaten. Het gaat om de door de leerkracht ervaren bekwaamheid in het politieke systeem en de mate waarin de directie een visie op burgerschapsonderwijs heeft uitgewerkt.

## Hoofdstuk 8 Verdiepend onderzoek

In het verdiepend onderzoek van de Peiling Burgerschap in het speciaal (basis)onderwijs (s(b)o) zijn gegevens verzameld door middel van interviews met leerlingen, leerkrachten en schoolleiders. De verdiepende kwalitatieve studie onder leerlingen is toegespitst op een alternatieve meting van het onderwijsaanbod, in de vorm van de aanbod-perceptie van leerlingen en de opvatting over wat ze van het aanbod van de school hebben geleerd. Aan de leerkrachten en schoolleiders is gevraagd naar het formeel beoogde aanbod, het uitgewerkte aanbod in methoden en leerlijnen, en het door leerkrachten gegeven aanbod in de klas. Met deze gegevens is het mogelijk om een aanvullende beschrijving te geven van het onderwijsaanbod van scholen en de onderlinge verschillen daarbij.

Het verdiepend onderzoek is een aanvulling op de beschrijvende en multivariate kwantitatieve analyses van het hoofdonderzoek. Het richt zich op de beschrijving en analyse van de mate waarin en wijze waarop de school het burgerschapsonderwijs in samenhang vorm geeft. Daarbij staan verschillende perspectieven op het onderwijsaanbod van burgerschapsvorming centraal.

Van de 85 deelnemende scholen in het hoofdonderzoek van de peiling heeft op 60 scholen het verdiepend onderzoek plaatsgevonden. Vijftien onderwijsinspecteurs hebben de data voor het verdiepend onderzoek verzameld.

Na de beschrijving van de achtergrond van het verdiepend onderzoek (8.1) en de onderzoeksgroep (8.2), volgt een uiteenzetting van de training van inspecteurs en het instrumentarium waarmee ze de scholen betraden (8.3). Het hoofdstuk gaat daarna verder met een bespreking van de dataverwerking (8.4), een conclusie van de evaluatiegesprekken over de dataverzameling (8.5) en de uitkomsten van de interviews (8.6). De laatste paragraaf is gereserveerd voor een samenvatting van de belangrijkste bevindingen (8.7).

### 8.1 Achtergrond verdiepend onderzoek

Kennis over kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs is in ontwikkeling. Zoals ook uit de eerdere Peiling Burgerschap in het basisonderwijs blijkt, zijn er vooralsnog in beperkte mate primaire effecten en specifieke kenmerken voor effectieve burgerschapsvorming aan te wijzen. Eerder zou een constellatie van kenmerken in onderlinge samenhang (zoals: de aandacht voor burgerschapsvorming in teamvergaderingen, het schoolklimaat en relaties tussen leerkrachten en leerlingen, en tussen leerlingen onderling) de verschillen in effectiviteit kunnen verklaren (Coopmans et al., 2020). Effectief burgerschapsonderwijs zou zich mogelijk onderscheiden in een doelgerichte, samenhangende aanpak, waarin context, leerdoelen en leerinhouden en de pedagogische en didactische aanpak verbonden zijn (Nieuwelink et al., 2017).

In een poging inzicht te krijgen in verschillen in schooleffectiviteit richtte de Citizenship Education Longitudinal Study (CELS) in Engeland zich op het door leerlingen waargenomen aanbod (Keating et al., 2010). Deze aanvullende operationalisering van het aanbod van de school was ingegeven door het belang van het conceptuele onderscheid tussen het *intended* curriculum (het formeel beoogde aanbod), het *planned* curriculum (het in leerlijnen, methodes, enz. uitgewerkte aanbod), het *delivered* curriculum (zoals dat door leerkrachten in de klas wordt aangeboden) en het *received* curriculum. Het laatste is wat we hier onder het door leerlingen waargenomen aanbod scharen. De relatie tussen onderwijs (input) en leeruitkomsten (output) is niet vanzelfsprekend lineair: tussen het *intended*, *planned*, *delivered* en *received curriculum* kunnen substantiële

'gaten' bestaan (Middlewood, 2001). In het hoofdonderzoek van de Peiling Burgerschap was het onderwijsaanbod met name toegespitst op het *planned* en *delivered* curriculum. De meting van het *received* curriculum nam daarin een beperkte plaats. Het verwijst naar het perspectief van leerlingen, waarbij we onderscheid maken tussen enerzijds de perceptie van leerlingen van het aanbod dat ze hebben gehad, en anderzijds de opvatting van leerlingen over wat ze op school over burgerschap hebben geleerd. De bevindingen in de CELS-studie laten zien dat met name het *received* curriculum bijdraagt aan de verklaring van uitkomstverschillen tussen scholen (Keating et al., 2010; 2012).

Voor nadere analyses en de rapportage van het verdiepend onderzoek zal gebruik worden gemaakt van een deels kwalitatieve en deels kwantitatieve beschrijvende aanpak, gebaseerd op de interviews die inspecteurs op de deelnemende scholen hebben gehouden. Met een thematische koppeling van de kenmerken van burgerschapsonderwijs en de burgerschapscompetenties van leerlingen neemt de interpreteerbaarheid van beide toe. Het verdiepend onderzoek sluit hiermee ook aan bij eerdere constatering van de onderwijsinspectie dat een planmatige en doelgerichte aanpak van burgerschapsonderwijs belangrijk zijn, en laat zien hoe en in hoeverre scholen in het s(b)o daaraan invulling geven (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

#### *Uitvoering gegevensverzameling*

Op iedere school zijn drie soorten interviews gehouden: met leerlingen, met leerkracht(en) en met de schoolleider. De gegevens van de leerlingen zijn verzameld door middel van twee groepsinterviews per school met elk circa vier leerlingen. De interviews bij leerlingen richtten zich op de waargenomen inhoud en frequentie van aandacht voor bevordering van burgerschap. In de interviews met de schoolleider en leerkracht(en) is ingegaan op het onderwijsaanbod (met name de inrichting van het onderwijs en de manier waarop de school actuele, aan burgerschap gerelateerde thema's in het onderwijs vormgeeft). Voor de Peiling Burgerschap einde basisonderwijs zijn interviewleidraden ontwikkeld. Deze interviewleidraden zijn waar nodig aangepast aan het sbo en so, en in een pilotonderzoek getest op een zowel school voor sbo als een school voor so.

De gegevensverzameling heeft op zoveel mogelijk scholen plaatsgevonden. De afspraken met de scholen zijn van te voren door medewerkers van de onderwijsinspectie gemaakt. In samenspraak met de school is een tijdstip voor de interviews vastgelegd. Hierbij is ook een dagplanning vastgelegd voor de inspecteur die de gegevensverzameling uitvoert. De school is hierbij gevraagd zorg te dragen voor een rustige ruimte waar de interviews gehouden kunnen worden. Tijdens de dataverzameling voor het verdiepend onderzoek, dat plaatsvond in de periode na het hoofdonderzoek, heeft een onderwijsinspecteur de school bezocht in de rol van onderzoeker. Op deze manier is een uniforme afnameconditie gerealiseerd, waarbij is geprobeerd te voorkomen dat de gegevensverzameling van het hoofdonderzoek door de interviews uit de verdiepende studie zou worden beïnvloed.

#### *Procedure interviews*

De interviews met leerlingen vonden in twee stappen plaats. Om zelfstandige inbreng van zoveel mogelijk leerlingen te bevorderen (en onderlinge beïnvloeding tegen te gaan) is aan de leerlingen eerst gevraagd om, aan de hand van een korte vragenlijst, te noteren welke aspecten van

burgerschap naar hun mening in de klas aandacht hebben gehad. De leerlingen vulden de vragenlijst zelfstandig in, en dit nam ongeveer 10 minuten in beslag. De vragenlijst bestond uit twee vragen, waarbij de eerste vraag inging op burgerschapsthema's waarover de leerkracht in de klas gepraat had. De tweede vraag ging over wat de leerlingen op school geleerd hadden, zowel over specifieke burgerschapsbegrippen als over de omgang met conflicten, omgang met verschillen, en democratisch handelen. Er werd verder niet naar persoonlijke achtergrondkenmerken gevraagd, om het voor de leerling ook volledig anoniem te houden. Indien leerlingen eerder klaar waren met deze vragenlijst, kregen ze de gelegenheid om voor zichzelf iets te doen. Zodra alle leerlingen klaar waren met de korte vragenlijst startte de inspecteur het groepsgeprek met de leerlingen, waarin over de inbreng van leerlingen in de korte vragenlijst werd doorgesproken. De onderwijsinspecteur noteerde het beeld dat uit de korte vragenlijst naar voren is gekomen in de interviewleidraad. De gesprekken met de leerlingen duurden in totaal 45 minuten.

De procedure voor interviews met de leerkracht(en) van leerlingen in het laatste leerjaar was soortgelijk en duurde eveneens 45 minuten. Ook hier noteerde de onderwijsinspecteur de antwoorden in de interviewleidraad. Voor leerkrachten was er geen aparte (korte) vragenlijst vooraf. De interviews met de schoolleider (evt. samen met een pedagogisch medewerker) duurden 30 minuten. Ook hier werden de antwoorden genoteerd in de interviewleidraad (voor meer informatie, zie het protocol).

## 8.2 De onderzoeksgroep

Alle aan de Peiling Burgerschap deelnemende scholen zijn tijdens de werving geïnformeerd dat de peiling bestaat uit een hoofdonderzoek en een verdiepend onderzoek. Aanmelding voor het onderzoek betekende in principe deelname aan zowel het hoofdonderzoek als de verdiepende studie. Echter, enkele scholen gaven bij aanmelding aan alleen aan het hoofdonderzoek te willen meedoen. Van de oorspronkelijk 90 aangemelde scholen voor het hoofdonderzoek zagen 22 scholen af van deelname aan het verdiepend onderzoek. Hiervoor werden redenen gegeven als "de belasting van het onderzoek is te hoog", "we willen leerlingen niet teveel overvragen", "we willen nu geen externen op school ontvangen", "we hebben te maken met personeelwisselingen" en "de school heeft net de inspectie op bezoek gehad". Gedurende de looptijd van het onderzoek zijn acht scholen die aanvankelijk wilden deelnemen aan het verdiepend onderzoek alsnog afgehaakt. Dit kwam onder andere door het niet kunnen vinden van een geschikte datum, wateroverlast in Limburg en "andere prioriteiten".

De 60 scholen die deelnamen aan het verdiepend onderzoek vormen een goede representatie van de Nederlandse scholen voor s(b)o. In Tabel 2.12 en Tabel 2.13 zijn de achtergrondkenmerken van de scholen weergegeven (zie Hoofdstuk 2). De 34 scholen voor sbo wijken niet betekenisvol af van de populatie van 274 scholen. Bij denominatie zijn de verschillen ten opzichte van de populatie iets meer aanwezig, vooral bij rooms-katholieke (meer in huidig onderzoek) en overig bijzonder (minder in huidig onderzoek), maar de verschillen zijn niet statistisch significant. Verder zijn er, in vergelijking met de populatie, verhoudingsgewijs iets meer scholen met een leerlingpopulatie van 51 tot 100 leerlingen onder de deelnemende scholen voor sbo. Ook de 26 scholen voor so wijken niet betekenisvol af van de populatie van 90 scholen (voormalig cluster-4 scholen). Slechts kleine verschillen zijn te constateren onder denominatie: bij rooms-katholieke

(minder in huidig onderzoek) en algemeen bijzondere scholen (meer in huidig onderzoek). Daarnaast zijn er, in vergelijking met de populatie, verhoudingsgewijs iets meer scholen met een leerlingpopulatie van 101 tot 200 leerlingen onder de deelnemende scholen voor so.

Op de 60 scholen die deelnamen aan de verdiepende studie zijn uiteindelijk 109 interviews met elk vier leerlingen afgenomen<sup>85</sup>, 57 interviews met leerkrachten en 59 interviews met schoolleiders gehouden. Op zeven scholen bleek de populatie van schoolverlaters te klein om twee interviews met vier leerlingen te houden. In totaal hebben 433 leerlingen meegedaan aan de interviews, verdeeld over 186 leerlingen in het so en 247 leerlingen in het sbo.

### 8.3 Instrumentarium en training inspecteurs

#### *Instrumentarium*

Voor alle interviews is gebruikgemaakt van gestructureerde leidraden. Deze leidraden waren reeds ontwikkeld voor de Peiling Burgerschap einde basisonderwijs en zijn, waar nodig, geactualiseerd voor de peiling in het s(b)o. Tijdens de interviews was het de bedoeling dat de inspecteurs de interviewleidraden volgden en de antwoorden van de respondenten ofwel noteerden, ofwel vertaalden naar voorgedrukte codes. Daarbij is altijd schrijfruimte geboden, voor het geval dat de inspecteurs de antwoorden niet snel genoeg konden vertalen naar de codes. Bij sommige vragen zijn geen geprecodeerde antwoordopties gegeven: in dat geval was er enkel schrijfruimte om de antwoorden op open vragen te noteren.

#### *Pilot instrumentarium*

De leidraden en opzet van de verdiepende studie zijn in een pilot beproefd. De pilot had voornamelijk als doel om de interviewleidraad, afkomstig uit de Peiling Burgerschap einde basisonderwijs, te testen voor leerlingen in de nieuwe doelgroep. Bij de leerlingen ging het om het invullen van een korte vragenlijst, en vervolgens een groeps gesprek met een open verkenning van burgerschapsonderwerpen die in de klas zijn besproken, een nadere reconstructie van de inhoud van een recent besproken burgerschapsonderwerp en het bespreken van een casus over vluchtelingen in Nederland. Bij de leerkrachten ging het achtereenvolgens over leerdoelen en afstemming van burgerschapsvorming, het pedagogische handelen en schoolklimaat, het aanbod van burgerschapsonderwijs in activiteiten, een casus over vluchtelingen (hoe een dergelijk thema behandeld zou worden in de klas) en tot slot de omgang met thema's als seksuele diversiteit en weerbaarheid. Bij de schoolleider kwamen de burgerschapsvisie, sturing, de rol van het bestuur en het sociale veiligheidsbeleid aan bod, maar ook de leerdoelen en afstemming van burgerschapsonderwijs (met impact van COVID-19) en een inventarisatie van hoe de thema's seksuele diversiteit en weerbaarheid onder de aandacht komen. Op basis van de pilot zijn de leidraden omgezet in finale interviewleidraden. De leidraden bevatten zowel de formulering van de vragen als de verschillende antwoordcategorieën en tekstvakken voor de open antwoorden. De interviewleidraden waren optisch inleesbare formulieren, aangezien deze efficiënter kunnen worden ingelezen en verwerkt. De gesloten antwoorden kunnen dan namelijk direct worden gedigitaliseerd.

---

<sup>85</sup> In enkele gevallen namen 3 of 5 leerlingen deel aan het interview.

### *Training inspecteurs*

De vijftien betrokken inspecteurs hebben op 19 mei 2021 een training via Webex gevolgd. De training startte met een presentatie over het leergebied burgerschap en hoe dit terugkomt in het toezichtkader dat de inspectie hanteert. Vervolgens is, na een korte pauze, de Peiling Burgerschap toegelicht. Specifiek is ingegaan op de aanleiding voor het onderzoek, de structuur van het onderzoek en de procedure tijdens de afname. Daarna zijn de instrumenten (i.e., de interviewleidraden) besproken, evenals een voorbeeldplanning van een schoolbezoek en de richtlijnen voor de interviewafname. De inspecteurs hebben vooraf de handleiding voor het onderzoek opgestuurd gekregen, hierin stonden ook de richtlijnen van het onderzoek vermeld.

De training is afgesloten met een bespreking van de rol als onderzoeker. Hierbij is besproken dat inspecteurs in de hoedanigheid als onderzoekers betrokken zijn bij het onderzoek, en dat zij tijdens het scholenbezoek nadrukkelijk niet als inspecteur zullen optreden of zich met aan toezicht verbonden activiteiten zullen bezighouden. Dit is van belang voor de kwaliteit van de gegevensverzameling – zodanig dat het gebruikelijke optreden van inspecteurs in de rol van beoordelaar, en het effect dat daarvan uitgaat op de situatie die in kaart moet worden gebracht, wordt geminimaliseerd.

In het kader van de rol als onderzoeker is aan inspecteurs een aantal aandachtspunten meegegeven. Daarin wordt allereerst benadrukt dat er sprake is van observatie en registratie van een situatie, maar niet van beoordeling van die situatie. Aan inspecteur-onderzoekers is gevraagd om de richtlijnen voor uitvoering van het onderzoek nauwgezet te volgen. Dit betreft de toepassing van de interviewleidraden, het (gedetailleerd) invullen van observatieformulieren en het volgen van de standaardteksten voor introductie, uitvoering en afsluiting van het onderzoek. Tijdens het onderzoek dienen standaarden afkomstig uit het onderzoekkader van de inspectie dan ook niet te worden gebruikt. Om de rol als onderzoeker te vereenvoudigen, is bij het toewijzen van inspecteur-onderzoekers aan scholen geprobeerd te voorkomen dat de onderzoeksactiviteiten worden uitgevoerd door een inspecteur-onderzoeker die doorgaans als contactinspecteur is verbonden aan de desbetreffende school. Op de rol als onderzoeker en de hierboven genoemde aandachtspunten geldt een uitzondering als er aanwijzingen zijn dat leerlingen ernstige risico's lopen. Een voorbeeld daarvan is aantasting van de seksuele integriteit van leerlingen, geweld tegen leerlingen of ander gedrag dat een directe, urgente bedreiging vormt voor de mentale of fysieke veiligheid van leerlingen. Indien hiervan sprake is, kan schoolleiding of bestuur op de hoogte worden gesteld en worden gevraagd om actie te ondernemen. Ook kan de contactinspecteur worden betrokken voor een terugkoppeling op de situatie en daaropvolgende actie.

## 8.4 Dataverwerking

De ingevulde interviewleidraden zijn, samen met het materiaal van de hoofdstudie, verstuurd naar Cito. Daar zijn de kwantitatieve gegevens (i.e., de geprecodeerde gesloten antwoordopties) geautomatiseerd ingelezen. Vervolgens zijn de ingelezen data verstuurd naar de Universiteit van Amsterdam, waar een student de kwalitatieve gegevens (i.e., de geschreven notities en aanvullende open antwoorden) heeft gedigitaliseerd. De student heeft hiertoe vooraf een geheimhoudingsverklaring ondertekend. Tijdens het invoeren van de kwalitatieve gegevens bleken veel woorden of woordcombinaties onleesbaar. Na afloop is hiertoe contact gezocht met de

betreffende onderwijsinspecteurs. Nagenoeg alle onleesbare stukjes tekst zijn hiermee ontcijferd; van slechts vier woorden en woordcombinaties kon de betekenis niet meer worden achterhaald.

## 8.5 Evaluatiegesprekken

Na afloop van alle interviews met leerlingen, leerkrachten en schoolleiders zijn de betreffende onderwijsinspecteurs gevraagd om deel te nemen aan een evaluatiegesprek. Deze gesprekken hebben in juli 2021 digitaal via Webex plaatsgevonden. De aanleiding voor de gesprekken waren berichten van enkele inspecteurs dat de interviews (met leerlingen voornamelijk) niet altijd even goed verliepen. Er hebben vier gesprekken plaatsgevonden: drie voor het sbo (per kantoor: Utrecht, Tilburg en Zwolle) en één voor het so. Aan de inspecteurs is gevraagd om ervaringen met het uitvoeren van de interviews te delen, en elkaar zo nodig aan te vullen. Tijdens deze gesprekken is genotuleerd en na afloop is een gespreksverslag ter controle naar de betrokken inspecteurs gestuurd. In sommige gevallen zijn suggesties voor aanpassingen doorgegeven. Deze aanpassingen zijn doorgevoerd en de eindversie is later opnieuw ter inzage rondgestuurd. In deze paragraaf bespreken we twee belangrijke conclusies uit de evaluatiegesprekken, namelijk het al dan niet volgen van de selectievoorschriften en de rol als onderzoeker.

### *Leerlingselectie*

Een eerste belangrijk punt dat in de evaluatiegesprekken naar voren is gekomen is dat de selectie van leerlingen regelmatig niet kon worden gevolgd. Ten behoeve van de representativiteit van de interviews met leerlingen was vooraf besloten om een random selectie van deelnemende leerlingen te maken. Het idee hiervan was om een selectie van leerlingen te verkrijgen die een representatieve weergave zou zijn van de gehele klas. Het kon bovendien voorkomen dat enkel leerlingen die gedachten goed konden verwoorden en/of makkelijk in groepsverband konden spreken zouden worden geselecteerd, met als gevolg een atypische selectie. Echter, in de praktijk bleek het niet altijd realistisch om de selectievoorschriften te volgen. In slechts 36% van de leerlinginterviews bleek het mogelijk om de voorschriften te volgen. De meest genoemde reden om af te wijken van de selectie is dat geselecteerde leerlingen niet konden (soms verder gespecificeerd met sociaalemotionele problemen of gedragsproblemen als oorzaak), niet wilden, geen toestemming van ouders hadden, ziek of afwezig waren, of in quarantaine zaten als gevolg van een nabije COVID-19-besmetting. In ongeveer de helft van de gevallen had de school een selectie van leerlingen gemaakt en is deze zonder verdere toelichting gevolgd. Daarnaast was een belangrijke reden om af te wijken van de leerlingselectie dat vooraf niet duidelijk gecommuniceerd was met de school dat de selectie reeds door de onderzoekers was gemaakt. Hierdoor waren de geselecteerde leerlingen niet voorbereid op een interview met een extern persoon, terwijl dit voor de meeste leerlingen in de doelgroep essentieel is. Indien van de leerlingselectie is afgeweken, is nadrukkelijk gezocht naar de beoogde diversiteit in een alternatieve selectie van leerlingen. De onderwijsinspecteurs hebben daarbij zo veel mogelijk gestuurd op een selectie met niet alleen leerlingen die vragen goed wisten te beantwoorden en/of eensgezind van mening waren. Op basis daarvan hopen we dat de resultaten van het verdiepende onderzoek een zo representatief mogelijk beeld van de sector geven.

### *Rol als onderzoeker*

In navolging van het protocol 'De inspecteur als onderzoeker', dat tijdens de voorbereidende scholing is gedeeld met onderwijsinspecteurs, is vastgelegd dat onderwijsinspecteurs in de hoedanigheid van onderzoeker betrokken zullen zijn bij het onderzoek, en niet als inspecteur zullen optreden of zich met aan toezicht verbonden activiteiten zullen bezighouden. Naderhand hebben



enkele onderwijsinspecteurs aangegeven dat zij, hoewel kenbaar gemaakt in de rol van onderzoeker, door de school nog steeds werden gezien als onderwijsinspecteur en bijvoorbeeld in de wandelgangen alsnog werden gevraagd om een oordeel of advies. Hoewel er geen concrete aanwijzing is dat dit de onderzoeksprocedure en/of resultaten heeft beïnvloed, is het goed om er rekening mee te houden dat schoolleiders, leerkrachten en leerlingen mogelijk ietwat terughoudend zijn geweest in het verstrekken van informatie, of juist hebben getracht een extra positief beeld van de school te schetsen, of anderszins een beeld hebben geschetst dat niet overeenkomt met de werkelijke situatie. Daarnaast was het soms moeilijk om leerlingen betrokken bij het interview te houden en relevantie informatie boven te krijgen zonder de inhoud daarvan te beïnvloeden.

In sommige gesprekken met leerlingen zijn xenofobe, racistische en discriminerende opmerkingen geuit – dit gebeurde voornamelijk in de bespreking van de casus over vluchtelingen. De extreme uitspraken waren soms in lijn met gedragsproblemen van leerlingen (e.g., beperkt empathisch vermogen). In sommige gevallen was een eerste oordeel van leerlingen extreem (“vluchtelingen mogen hier niet zijn”), maar als daarover vervolgens een gesprek plaatsvond, dan bleken leerlingen gematigder van mening (“als er oorlog is, dan is het zielig”; “iedereen heeft recht op een goed leven”). De meningen in de vluchtelingencasus waren empathischer wanneer het onderwerp aansloot bij de leefwereld van leerlingen, bijvoorbeeld doordat een leerling op school een vluchtelingenachtergrond had. De extreme uitspraken van leerlingen zorgden soms voor spanning tussen enerzijds de neutrale en observerende onderzoekersrol en anderzijds de wens om in te grijpen vanwege de ernstige aard van de uitspraken. Wanneer de uitspraken voor een dusdanig onveilige situatie op school zorgden is, in lijn met het protocol, de betreffende schoolleider geïnformeerd over de situatie. Zo informeerde één inspecteur in het sbo over een situatie waarin leerlingen veel racistische opmerkingen maakten en zo een zeer onveilige situatie creëerden voor een andere leerling. Deze andere leerling “implodeerde”, waarop de inspecteur via de schoolleider nazorg heeft verleend.

## 8.6 Resultaten verdiepend onderzoek

In deze paragraaf worden de belangrijkste resultaten van de interviews met leerlingen, leerkrachten en schoolleiders besproken. De resultaten zijn gestructureerd volgens de vier verschillende curriculumtypes zoals beschreven door Keating et al. (2010) en Middlewood (2001): het *intended curriculum*, het *planned curriculum*, het *delivered curriculum* en het *received curriculum*. De resultaten worden in het algemeen beschreven, en indien zich noemenswaardige verschillen tussen enerzijds het sbo en anderzijds het so voordoen, dan wordt dit expliciet vermeld.

### 8.6.1 Intended curriculum

*“The curriculum that is set out in national policy” (Middlewood, 2001)*

#### *Nationaal beleid*

Het intended curriculum gaat in eerste plaats over de wijze waarop het curriculum is vastgelegd in nationaal beleid. Hoewel dit geen directe uitkomst van het verdiepende onderzoek is, geeft het wel een beeld van de context waarbinnen we de uitingen van leerkrachten en schoolleiders binnen het verdiepende onderzoek moeten plaatsen. De socialiserende taak van het funderend onderwijs is in Nederland sinds 2005 wettelijk vastgelegd. Binnen deze wetgeving was vastgelegd dat het onderwijs (a) er mede van uitgaat dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving; (b) mede gericht is op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie; en (c) er mede op gericht is dat

leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten.

Sinds 1 augustus 2021 is deze burgerschapsopdracht verduidelijkt. In deze verduidelijking is onder meer vastgelegd dat scholen in het funderend onderwijs actief burgerschap en sociale cohesie op doelgerichte en samenhangende wijze bevorderen. Ook dient het burgerschapsonderwijs herkenbaar gericht te zijn op het bijbrengen van respect voor, en kennis van basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals verankerd in de Grondwet en de universeel geldende fundamentele rechten en vrijheden van de mens. Ook is de schoolcultuur expliciet benoemd: deze dient in overeenstemming te zijn met de eerdergenoemde basiswaarden, dient een oefenplaats te zijn waarin leerlingen de omgang met en het handelen naar deze waarden actief kunnen oefenen, en dient ervoor te zorgen dat leerlingen en personeel zich veilig en geaccepteerd weten.

#### *Formeel beoogde aanbod burgerschapsonderwijs*

Op de vraag of scholen een visie op burgerschapsvorming hebben (responsratio 95%) geeft 41% van de schoolleiders aan geen visie te hebben. Aan de overige schoolleiders is gevraagd om de visie op burgerschapsvorming te omschrijven. De meeste visies worden omschreven als (variaties op) 'leerlingen helpen om competent, zelfstandig en zelfredzaam te functioneren in een (multiculturele) samenleving en te weten wat er speelt in die samenleving'. Vaak wordt ook de socialemotionele ontwikkeling en weerbaarheid van leerlingen genoemd als visie, evenals een respectvolle houding en begrip naar andere mensen. Enkele schoolleiders noemen 'normen en waarden', zonder te specificeren welke. Overige omschrijvingen van visies zijn: jezelf zijn; verantwoordelijkheidsgevoel; positiviteit; veiligheid; burgers van de toekomst worden; financieel competent; aandacht voor religies; gelijkheid; eerst praten dan handelen; kritisch denken; en zorg voor anderen en de aarde.

Schoolleiders hebben vervolgens aangegeven waar deze visie is opgenomen (responsratio 54%). Hierbij waren meerdere antwoorden mogelijk. De visie is het vaakst opgenomen in het schoolplan en in de schoolgids, gevolgd door 'elders'. Als toelichting bij 'elders' wordt voornamelijk genoemd dat de visie op burgerschapsvorming is opgenomen in een strategisch plan, in een beleidsdocument of protocol, of in een apart document. In de hoofdstudie gaven schoolleiders relatief vaker aan dat de visie eigenlijk niet gedocumenteerd was. Zo hebben verscheidene schoolleiders in het so en sbo in de verdiepende studie aangegeven dat de visie op burgerschapsonderwijs niet expliciet is geformuleerd, maar onderdeel is van de visie van de school of van de visie op sociaal-emotioneel leren.

#### *Bestuurlijke visie op burgerschapsvorming*

Op de vraag of het bestuur van de school een uitgedragen visie op burgerschapsvorming heeft (responsratio 97%), geeft 46% van de schoolleiders aan dat dit het geval is, tegenover 39% waarbij dit niet het geval is, en 16% waarbij dit onbekend is. Aan de schoolleiders die aangaven dat het bestuur een uitgedragen visie op burgerschapsvorming heeft, evenals aan de schoolleiders die hierover geen uitsluitsel konden geven, is vervolgens gevraagd naar de mate waarin deze visie wordt gedragen door de school. Van deze groep schoolleiders gaf 9% aan de bestuurlijke visie op burgerschapsvorming 'niet of nauwelijks' te dragen; 19% gaf aan deze visie 'deels wel, deels niet' te dragen, en 72% gaf aan de bestuurlijke visie 'in sterke mate' te dragen.

## 8.6.2 Planned curriculum

*“The curriculum that is found in schemes of work and syllabi” (Middlewood, 2001)*

### *Structureel en planmatig aanbod burgerschapsonderwijs*

In de interviews met leerkrachten en schoolleiders valt op dat er grote verschillen tussen scholen zijn: sommige scholen zijn bewust bezig met een doorlopende leerlijn voor burgerschapsvorming, anderen bevinden zich in een oriënterende fase. Over het algemeen lijkt burgerschapsonderwijs weinig structureel, planmatig en doelmatig te worden aangeboden. De focus ligt voornamelijk op de aanbodzijde, maar er wordt nauwelijks geëvalueerd of het aanbod het gewenste effect op leerresultaten van leerlingen heeft teweeggebracht. Hetzelfde beeld rees al op uit de hoofdstudie. In de verdiepende studie vertelt een leerkracht bijvoorbeeld: *“Er gebeurt van alles op het vlak van burgerschap, maar te incidenteel. De actualiteit wordt wel aangegrepen maar de school heeft nog geen uitgewerkt plan, laat staan evaluatiemiddelen om na te gaan wat de leerlingen op dit vlak geleerd hebben.” (LK-SBO)*

Leerkrachten geven vooral ieder op eigen wijze vorm aan het burgerschapsonderwijs. Dat blijkt ook onder meer uit de volgende observaties van de interviewers: *“Ze doen veel, maar niet planmatig. Leerkracht vindt het wel heel belangrijk. Gezien gedragsproblematiek voornamelijk aandacht voor sociale vaardigheden en wat zijn normen en waarden. Minder kennisoverdracht burgerschap. Leerkracht probeert leerlingen ook wel te beschermen door bepaalde zaken bij ze weg te houden.” (LK-SO); “Veel activiteiten en veel aandacht aan BS iedere dag; doelgericht en planmatig is het niet, evenmin wordt er geëvalueerd/gemonitord of doelen worden behaald” (LK-SBO); “School heeft nog weg te gaan ten aanzien van plannend aanbod en doelen burgerschap. Doet wel e.e.a. maar heeft dit niet scherp op het netvlies. Leerkracht ziet dit onderzoek als peiling om te weten waar ze staan en waar ze aan kunnen werken (bewustwording).” (LK-SO); “Leraren geven aan dat ze niet precies weten wat burgerschap is, laat staan wat ze er precies mee willen bereiken.” (LK-SBO); “Team wil burgerschap expliciet in de school zetten, maar dat staat nu in de kinderschoenen. Nog geen sprake van een leerlijn of iets dergelijks.” (LK-SO); “Veel gewerkt aan burgerschap. Veel methoden etc. in huis, maar ze werken niet planmatig aan doelen.” (LK-SO).*

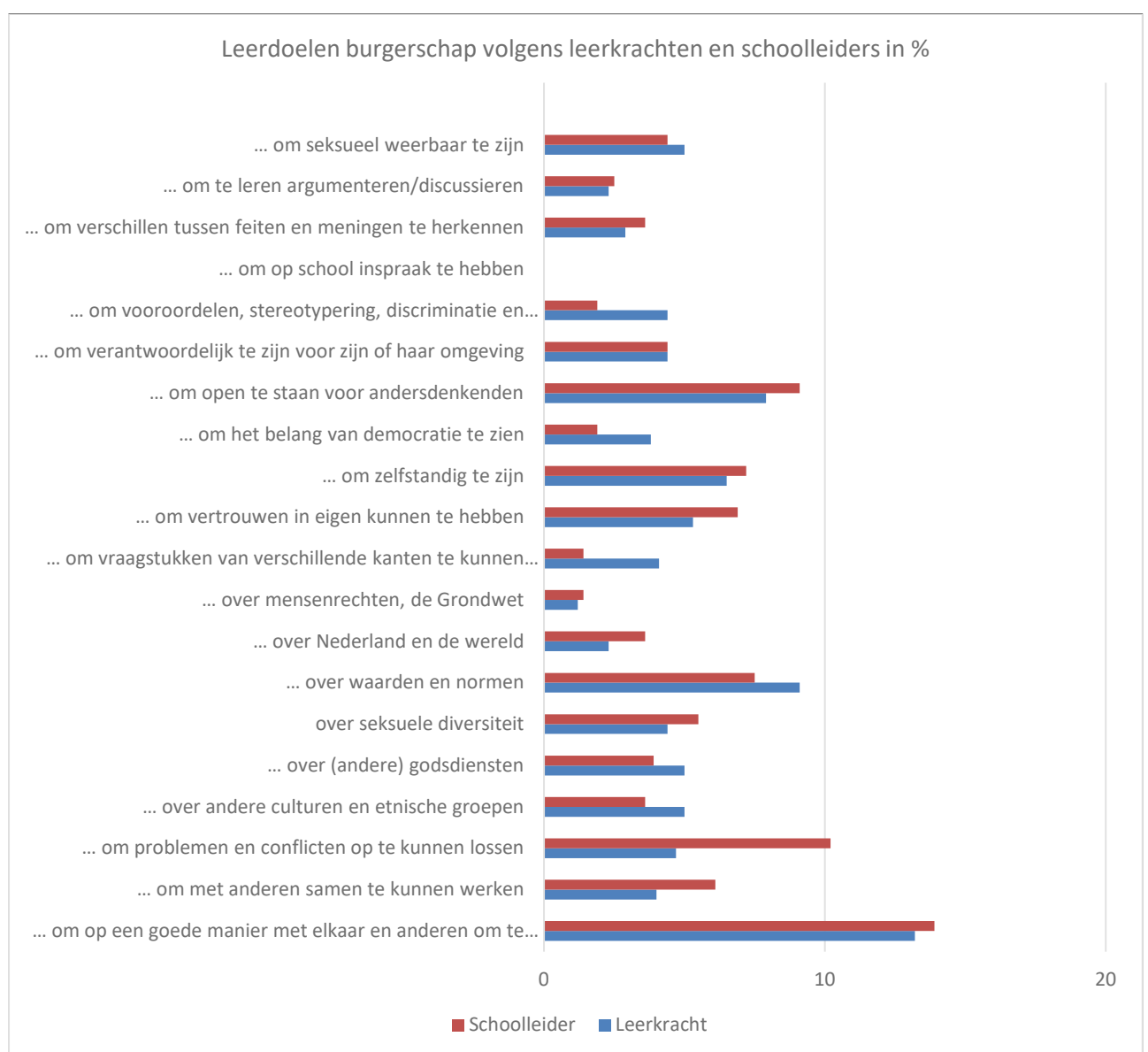
Het beeld wordt ook bevestigd in de interviews met schoolleiders: *“Zijn er druk mee bezig, maar veel moet nog gestructureerd worden. Het heeft vanuit de visie van de school wel een richting en aandacht gekregen.” (SL-SO); “Schoolleiding geeft aan dat herijking van het beleid burgerschap dringend gewenst is. Toch blijkt dat ze veel thema’s behandelen, maar niet structureel.” (SL-SBO); “Het lijkt of er niet veel wordt gedaan aan burgerschap, maar in de praktijk gebeurt het wel. Erg impliciet allemaal. Kan planmatiger en vanuit doelen in een leerlijn om geen belangrijke onderwerpen te vergeten.” (SL-SBO).*

### *Leerdoelen binnen burgerschapsvorming*

Aan zowel leerkrachten als schoolleiders (responsratio 93%) is gevraagd wat zij als school aan leerlingen willen leren als het gaat om burgerschap. De resultaten zijn weergegeven in Figuur 8.1. Bij zowel leerkrachten als schoolleiders varieerde de hoeveelheid aangekruiste leerdoelen tussen de één en twintig. De leerdoelen ‘leerlingen leren om op een goede manier met elkaar en anderen om te gaan’, ‘leerlingen leren om problemen en conflicten op te kunnen lossen’ en ‘leerlingen leren om open te staan voor andersdenkenden’ zijn het meest genoemd onder schoolleiders. Onder leerkrachten zijn dit de volgende leerdoelen: ‘leerlingen leren om op een goede manier met elkaar en anderen om te gaan’, ‘leerlingen leren over waarden en normen’ en ‘leerlingen leren om open te staan voor

andersdenkenden'. Zoals ook uit het hoofdonderzoek bleek zijn het vooral intrapersonlijke en interpersoonlijke leerdoelen die van belang zijn, en maatschappelijk gerichte leerdoelen staan minder vaak op de voorgrond.

Op scholen lijkt meer aandacht te zijn voor de sociale component van burgerschapsvorming en minder voor de maatschappelijke component. Niet alleen Figuur 8.1 illustreert dit, maar ook de volgende quotes: *“Leraren benadrukken het belang van burgerschap, sociale vaardigheden, kennis over seks en seksualiteit en seksuele weerbaarheid voor deze doelgroep, in verband met de kwetsbaarheid van deze kinderen in de maatschappij.” (LK-SBO); “Voor sociaalemotionele ontwikkeling gericht op burgerschap. Voor overige geen doorgaande lijn en wat ze doen is vooral op verzoek van leerlingen of vanuit de actualiteit.” (LK-SO); “Directie en ortho[pedagoog, red.] (...) zien dat er nog veel moet gebeuren op het gebied van burgerschap, maar dat op het onderdeel sociaalemotionele ontwikkeling er al heel veel ligt.” (SL-SO).*



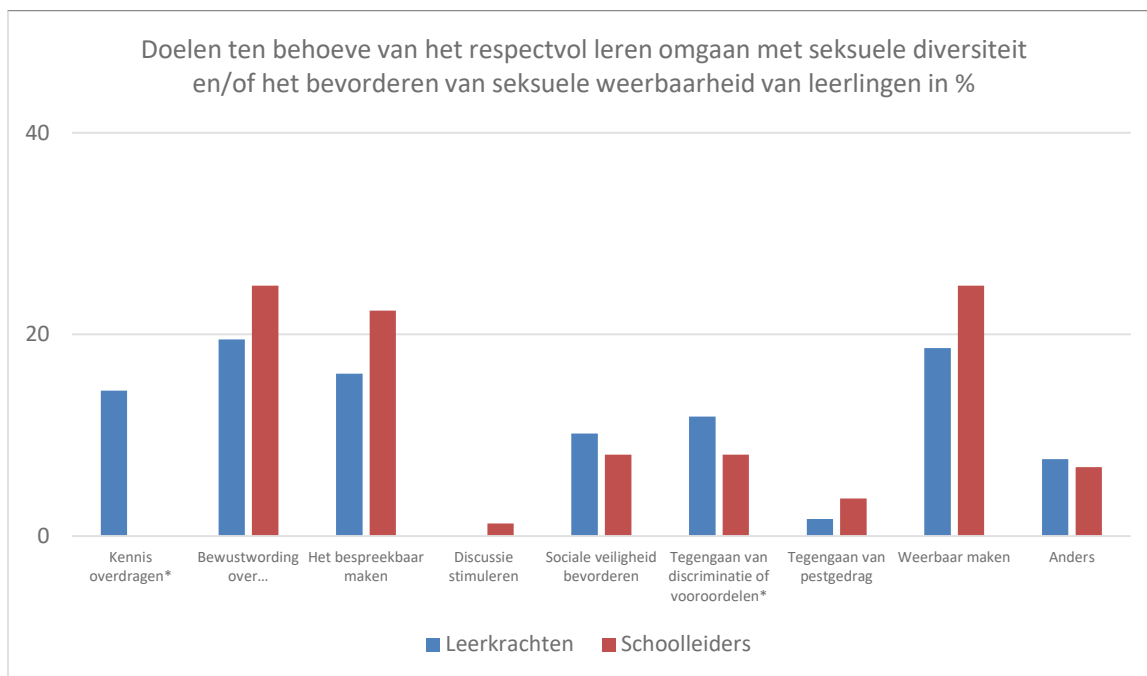
Figuur 8.1: Leerdoelen binnen burgerschapsvorming waaraan leerkrachten aandacht besteden

Aan schoolleiders is gevraagd of er op school eigen leerdoelen voor burgerschap zijn vastgelegd (responsratio 100%). Een ruime meerderheid (75%) geeft aan dat dit niet het geval is. Als er wel leerdoelen zijn vastgelegd (overige 25%), dan gebeurt dat het vaakst in het schoolplan, het jaarplan, of 'elders'. Als toelichting bij elders worden voornamelijk aparte documenten genoemd, zoals een beleidsdocument, protocol, kwaliteitskaart of gedragscode. Aan deze schoolleiders is eveneens gevraagd of de schooleigen leerdoelen voor burgerschapsvorming bekend zijn onder leerkrachten (responsratio is 100%). Van deze groep schoolleiders geeft 7% aan dat de leerdoelen onder leerkrachten niet bekend zijn; 40% geeft aan dat de leerdoelen onder leerkrachten deels bekend zijn; en 53% geeft aan dat de leerdoelen onder leerkrachten bekend zijn. Tot slot is aan de die leerdoelen voor burgerschapsvorming hebben vastgelegd gevraagd of er binnen de school draagvlak voor deze leerdoelen is. Van deze schoolleiders geeft niemand aan dat er 'geen' draagvlak is of alleen draagvlak onder enkele leerkrachten. Eén schoolleider (geeft aan dat er 'bij de meeste leerkrachten' draagvlak is. De overige schoolleiders stellen dat er 'zowel bij leerkrachten als ondersteunend personeel' draagvlak voor de leerdoelen voor burgerschapsvorming is.

Ook aan leerkrachten is gevraagd of er op school eigen leerdoelen voor burgerschap zijn vastgelegd (responsratio 100%). Ook hier geeft een ruime meerderheid (70%) aan dat dit niet het geval is. Daarnaast geeft 26% van de leerkrachten aan dat er wel leerdoelen zijn vastgelegd, en in twee interviews (4%) is zowel 'ja' als 'nee' aangekruist. Indien is aangegeven dat er leerdoelen zijn vastgelegd, is doorgevraagd of deze schooleigen leerdoelen bij alle leerkrachten bekend zijn (responsratio 94%). Hierop geeft 12.5% aan dat de leerdoelen onder leerkrachten niet bekend zijn; 12.5% geeft aan dat de leerdoelen 'waarschijnlijk' bekend zijn; en 75% van de leerkrachten bevestigt dat de leerdoelen onder alle leerkrachten bekend zijn. Vervolgens is aan dezelfde groep leerkrachten gevraagd of de schooleigen leerdoelen door leerkrachten worden gedragen (responsratio 94%). Hiervan geeft niemand aan dat dit niet het geval is; in één interview wordt gesteld dat de leerdoelen wel worden gedragen door leerkrachten, maar niet door alle leerkrachten; en in de overige interviews wordt gesteld dat de schooleigen leerdoelen door alle leerkrachten worden gedragen.

#### *Doelen wat betreft seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid*

Aan leerkrachten en schoolleiders is gevraagd welke doelen zij nastreven als het gaat om het respectvol omgaan met seksuele diversiteit en/of het bevorderen van seksuele weerbaarheid van leerlingen. Onder schoolleiders is deze vraag 54 keer ingevuld (responsratio is 92%), waarbij 161 keer een categorie is genoemd (meerdere antwoorden waren mogelijk). Onder leerkrachten is deze vraag 57 keer ingevuld (responsratio is 100%), waarbij 118 keer een categorie is genoemd (ook hier waren meerdere antwoorden mogelijk). De resultaten zijn weergegeven in Figuur 8.2. Hierbij is van belang om in acht te nemen dat bij de leerkrachtvragenlijst 'kennis overdragen' een antwoordcategorie was; bij de schoolleidervragenlijst ontbrak deze. Daarnaast bestond de antwoordoptie 'tegengaan van discriminatie of vooroordelen' zoals gesteld in de leerkrachtvragenlijst uit twee losse categorieën in de schoolleidervragenlijst (i.e., 'tegengaan van discriminatie' en 'tegengaan van vooroordelen'). In de figuur zijn deze twee losse categorieën van de schoolleidervragenlijst samengevoegd. Bij zowel leerkrachten als schoolleiders zijn de belangrijkste doelen 'bewustwording over...' en 'weerbaar maken', gevolgd door 'het bespreekbaar maken'.



Figuur 8.2: Doelen die leerkrachten en schoolleiders nastreven op het gebied van seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid

### 8.6.3 Delivered curriculum

*“The curriculum that is delivered by teachers in classrooms” (Middlewood, 2001)*

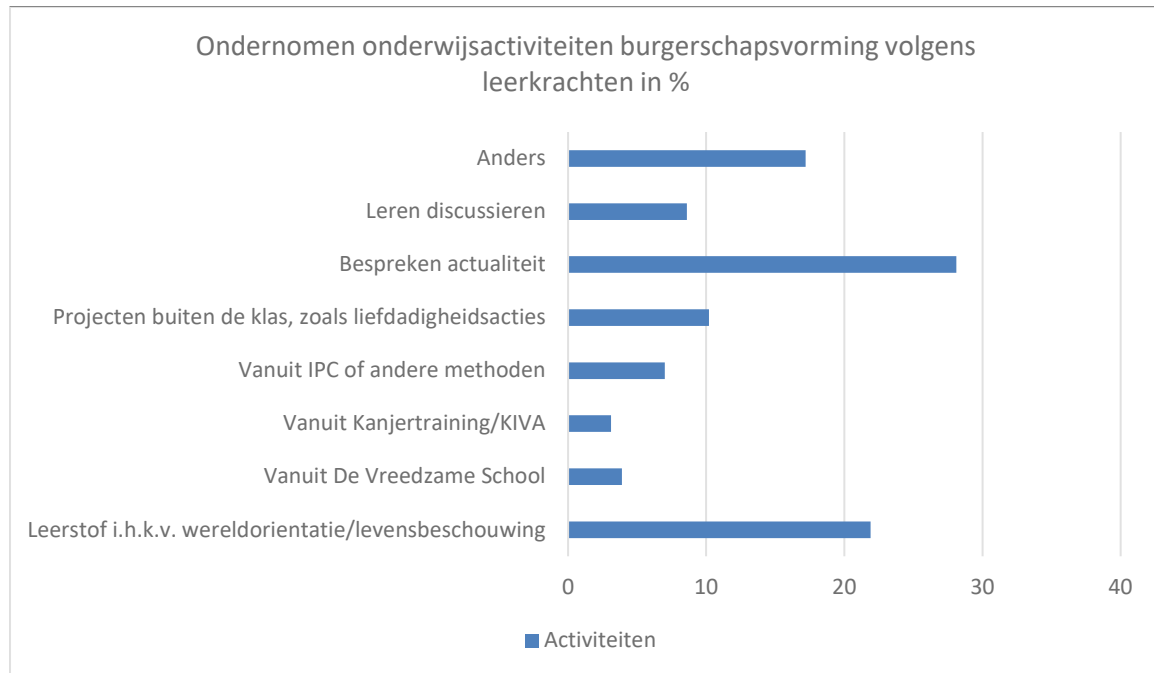
Het *delivered curriculum* zoals beschreven in deze paragraaf slaat op de praktijk van het onderwijs zoals leerkrachten aangeven dat in de eerste helft van schooljaar 2020/21 te hebben gerealiseerd.

#### *Actualiteit als aanleiding*

Uit de interviews met leerkrachten bleek dat scholen burgerschapsonderwijs veelal vanuit de actualiteit invullen. Dat blijkt onder meer uit de volgende inzichten vanuit de interviewers: *“Vanuit eigen beelden doen de leerkrachten hun onderwijs. Ze praten er samen wel over, niet vanuit doelen. Benutten de actualiteit.” (LK-SBO); “Er wordt veel aandacht aan burgerschap gegeven, maar dit is niet gestructureerd. Veel zit in de waan van de dag.” (LK-SO); “Er gebeurt van alles op het vlak van burgerschap, maar te incidenteel. De actualiteit wordt wel aangegrepen, maar de school heeft nog geen uitgewerkt plan, laat staan evaluatiemiddelen om na te gaan wat de leerlingen op dit vlak geleerd hebben.” (LK-SBO)* Enkele scholen hebben specifiek genoemd niet goed te weten hoe ze burgerschapsonderwijs op school vorm moeten geven. De inspecteurs noteerden: *“Leraren geven aan dat ze niet precies weten wat burgerschap is, laat staan wat ze er precies mee willen bereiken.” (LK-SBO); “De school is voornemens om burgerschapsonderwijs verder in de stijgers te zetten, maar weet nog niet precies hoe. Ze willen met dit onderzoek graag meer input krijgen om die discussie aan te kunnen gaan.” (SL-SO).* In het hoofdonderzoek kwam eveneens naar voren dat het lesmateriaal het vaakst bestaat uit vaste (niet vakgebonden) curriculumonderdelen, zoals schooltv of jeugdjournaal (68% van de leerkrachten uit het so en 82% van de leerkrachten uit het sbo gaf dit aan in het hoofdonderzoek). Een leerkracht in het verdiepende onderzoek noemde bijvoorbeeld: *“Bij dagelijks inleveren van de mobiel komt de actualiteit: wat is het nieuws van de dag?” (LK-SO).*

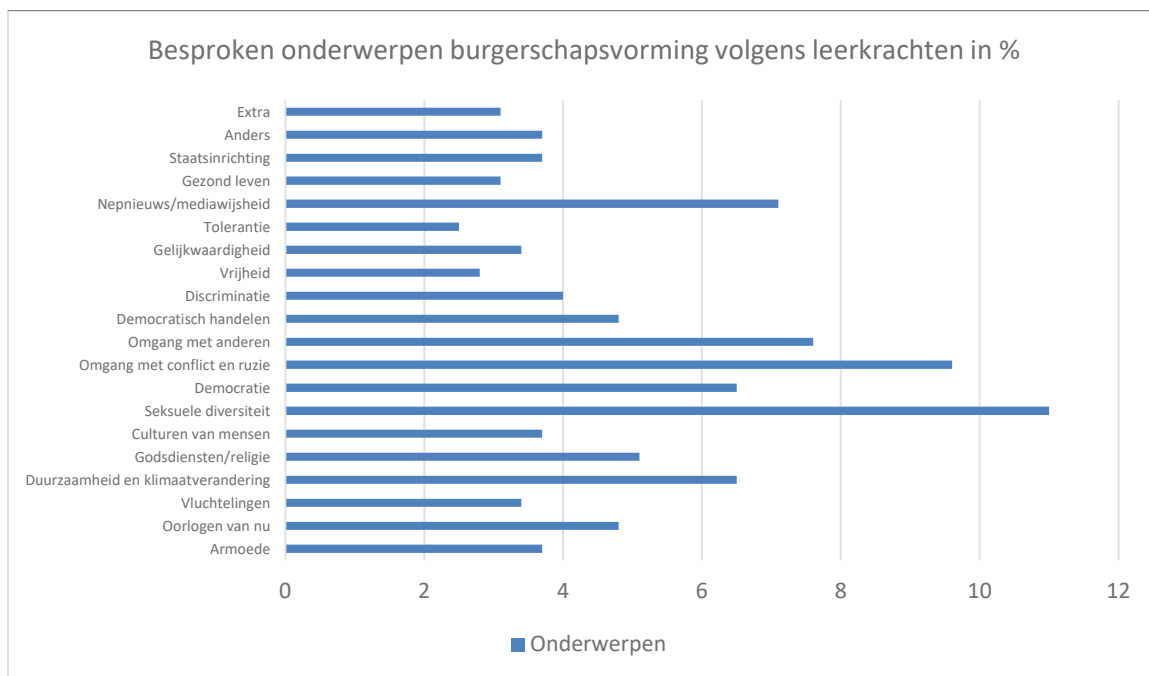
### Onderwijsactiviteiten

Aan leerkrachten is gevraagd welke op burgerschap gerichte onderwijsactiviteiten zij in het schooljaar 2020/21 hebben ondernomen. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen activiteiten die zijn ondernomen (zie Figuur 8.3) (responsratio 86%) en onderwerpen die zijn besproken (zie Figuur 8.4) (responsratio 100%). Op deze vraag konden meerdere antwoorden worden aangekruist.



Figuur 8.3: Ondernomen onderwijsactiviteiten binnen burgerschapsvorming

In Figuur 8.3 is zichtbaar dat leerkrachten de onderwijsactiviteiten gericht op burgerschapsvorming veelal invullen via het bespreken van actualiteiten (bijvoorbeeld aan de hand van Nieuwsbegrip of het Jeugdjournaal). Ook wordt leerstof besproken in het kader van wereldoriëntatie of levensbeschouwing. Bij de toelichting bij 'anders' komen voornamelijk losse methodes (zoals Lentekriebels, Leefstijl en Kwink) en activiteiten (Week van het Geld, gastlessen, speelgoed inzamelen) naar voren. Ook in het hoofdonderzoek werd veel verwezen naar "actuele kwesties bespreken met leerlingen" (gemiddelde afgeronde score van 3.7 in het so en sbo, wat zich verhoudt tussen een 3 = regelmatig en 4 = vaak). Zo gaven zowel leerlingen als leerkrachten in het so en sbo in de verdiepende studie aan dat ze seksuele diversiteit in het kader van het EK voetbal bespraken, *black lives matter* of de moord op Peter R. de Vries. Leerstof uit een lesmethode en projecten buiten de klas werden daar ook minder vaak genoemd dan het bespreken van de actualiteit.



Figuur 8.4 Besproken onderwerpen binnen burgerschapsvorming

In Figuur 8.4 is zichtbaar dat ‘seksuele diversiteit’ volgens leerkrachten het meest besproken onderwerp binnen onderwijsactiviteiten voor burgerschapsvorming is. Daarnaast zijn ‘omgang met conflict en ruzie’ en ‘omgang met anderen’ veelbesproken onderwerpen. Dit strookt met de eerdere aanname dat er op scholen meer aandacht lijkt te zijn voor de sociale component van burgerschapsvorming dan voor de maatschappelijke component.

Waar de besproken onderwerpen (Figuur 8.4) meer samenvallen met inter- (en intra)persoonlijke doelen, lijken de onderwijsactiviteiten (Figuur 8.3) juist relatief sterk gericht op maatschappelijke doelen (actualiteit en leerstof Wereldoriëntatie). De intrapersoonlijke en interpersoonlijke doelen komen in programma’s als Kanjertraining of de Vreedzame school aan bod of in het leren discussiëren. Lang niet alle scholen maken gebruik van deze specifieke ‘programma’s (voor interpersoonlijke doelen) en bovendien zijn er veel variaties in de markt van programma’s en methodes die mogelijk niet genoemd zijn door de leerkrachten (of onder de categorie “anders” vallen). Het kan ook betekenen dat men op school een andere manier invulling aan deze leerdoelen geeft (bijv. in de alledaagse omgang op school; niet zodanig als activiteit (h)erkend, gezien bij de besproken onderwerpen wel de interpersoonlijke doelen veel aan bod komen.

We gaan in het vervolg van de paragraaf in op de aandacht voor ‘vluchtelingen’ aan de hand van een casus voor leerkrachten, en in de paragraaf daarna is er aandacht voor seksuele diversiteit en weerbaarheid, het onderwerp dat het vaakst genoemd is door leerkrachten.

### *Vluchtelingen*

In een casus over vluchtelingen is nagegaan hoe het door leerkrachten aangeboden onderwijs op dit thema er uit ziet. Op deze manier kan inzicht worden verkregen in de manier waarop school een actueel thema in het onderwijs vorm geeft. Dezelfde casus over vluchtelingen was ook onderdeel van het gesprek met leerlingen (zie volgende paragraaf).

De leerkrachten gaven aan dat op 65% van de scholen recent aandacht is geschonken aan de vluchtelingen thematiek (bijv. over het opnemen en uitzetten van mensen). Dit komt aan bod als er



op school of in de klas zelf vluchtelingenkinderen zitten, of als vanuit de actualiteit iets speelt (via Jeugdjournaal, bijvoorbeeld over bootvluchtelingen).

Als leerkrachten het thema zouden behandelen zouden ze in veel gevallen voor een gesprek in de klas kiezen, om ervaringen te delen en zelf meningen te verwoorden. Soms wordt ook discussie gestimuleerd door de leerkracht. In de gunstige gevallen gaan de leerlingen er zelf over nadenken en met elkaar in gesprek en kunnen ze oplossingen bedenken voor de problematiek. De leerkracht geeft aan vooral het gesprek te begeleiden. Ter introductie vertelt een leerling iets (soms over eigen ervaring) of is er een filmpje beschikbaar over het thema. In een enkel geval is een (ex-)vluchteling uitgenodigd om in de klas vertellen. Leerkrachten noemen dat ze kennis, wederzijds begrip en empathie willen bevorderen. Er worden eigenlijk geen bestaande methodes genoemd die gebruikt worden, behalve niet vakgebonden curriculumonderdelen, zoals het bespreken van de actualiteit aan de hand van het jeugdjournaal. Het is voor sommige leerkrachten een uitdaging om het gesprek op gang te krijgen en het thema op een goede manier te bespreken.

Als er bij een gesprek of discussie verschillende meningen en argumenten in de klas ontstaan, zorgt de leerkracht vooral dat het gesprek op gang blijft, en laten de leerlingen de inhoudelijke uitwisseling verzorgen. De meeste leerkrachten benoemen expliciet dat ze iedereen willen laten uitpraten. Een ander deel van de leerkrachten benoemt soms het verschil in meningen van leerlingen. Enkele leerkrachten benadrukken het belang van naar elkaar luisteren en wederzijds respect hebben, want "alle meningen mogen er zijn" en er is "geen goed of fout". Soms wordt er wel ingegrepen als feiten niet kloppen of als er een mening genuanceerd dient te worden, "op zoek naar overeenkomsten" en "iedereen mag een mening hebben, maar soms moet je dat niet altijd zeggen". Leerkrachten letten er op dat er respect is voor verschil van mening.

De leerkrachten proberen de leerlingen op verschillende te motiveren voor dergelijke lessen. Het gaat dan vooral om het zoeken van aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen en het betrekken van de actualiteit. Leerkrachten maken het graag visueel en concreet voor de leerlingen. In enkele gevallen nodigt de leerkracht een gast uit in de les, of gaat op bezoek bij een instituut.

Op een derde van de scholen kon de leerkracht het vluchtelingenthema verbinden met de visie van de school. Het gaat dan bijvoorbeeld om visies als: iedereen is gelijk en welkom, iedereen mag er zijn, iedere mening telt, respect en begrip voor de ander, en zelf leren nadenken. Dit hangt ook nauw samen met de leerdoelen die leerkrachten noemen. Ze verbinden diverse leerdoelen aan de casus, van maatschappelijke doelen als: solidariteit, kennis van de wereld, "wat politieke keuzes voor gevolgen hebben" en "leren omgaan met verschillen in herkomst en cultuur", tot interpersoonlijke leerdoelen als: "wat te doen met meningen van anderen", "accepteren dat er verschillende meningen zijn", "zelf meningen vormen in plaats van volwassenen npraten", inlevingsvermogen stimuleren" en "het belang van elkaar helpen". De leerstof die leerkrachten hierbij zouden gebruiken hebben ze niet altijd direct paraat. Leerkrachten geven in meerderheid aan gebruik te maken van nieuwsitems via nieuwsbegrip, Jeugdjournaal en Schooltv. Enkel zien aanknopingspunten bij methodes als Blink, PBS of Lesson up of verwijzen naar een geschiedenismethode.

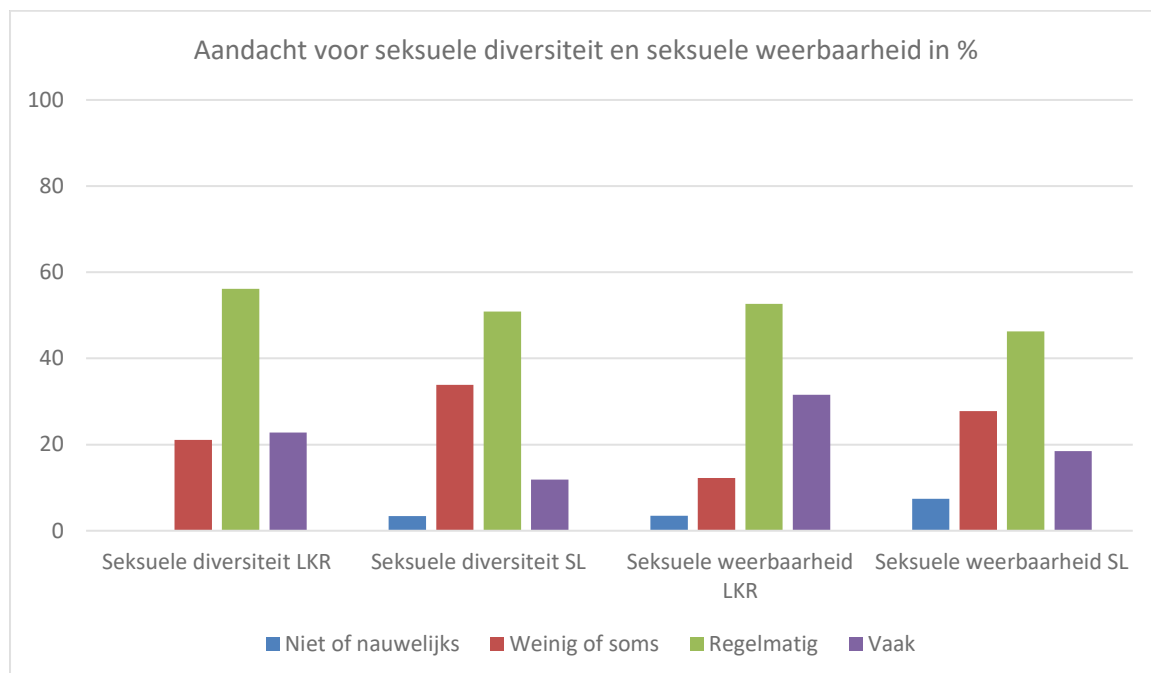
### *Seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid*

In de interviews met leerkrachten en schoolleiders is specifiek aandacht besteed aan de thema's seksuele weerbaarheid en seksuele diversiteit. Over het algemeen lijken deze thema's goed

bespreekbaar met leerlingen. Scholen zijn zich terdege bewust van de kwetsbaarheid van leerlingen, bijvoorbeeld doordat oud-leerlingen slachtoffer zijn geworden van loverboys. Eén leerkracht zegt hierover: *“Doelgroep is vatbaar, naïef [...]. Beïnvloedbaar, overzien consequenties niet.” (LK-SBO)* Leerkrachten vinden het, mede daardoor, belangrijk om deze thema’s bespreekbaar te maken. Echter, de aandacht die doelgericht uitgaat naar deze thema’s concentreert zich op veel scholen veelal in een themaweek en wordt verder voornamelijk besproken aan de hand van actualiteiten (bijv. via Schooltv of het Jeugdjournaal, met als specifiek genoemde voorbeelden de regenboogvlaggen tijdens grote sportevenementen of docenten met een homoseksuele geaardheid). Hoewel niet planmatig, bieden de actualiteiten wel een manier om de thema’s te bespreken op een manier die aansluit bij de belevingswereld van leerlingen. Tegelijkertijd blijkt het voor leerlingen lastig om te schakelen tussen contexten. Wanneer seksuele diversiteit bijvoorbeeld aan bod kwam in de interviews met leerlingen, kwam het voor dat leerlingen voornamelijk een tolerante en respectvolle houding ten opzichte van seksuele diversiteit lieten zien, maar vervolgens wel ‘homo’ noemden als veelgebruikt scheldwoord. Daarbij is seksuele diversiteit soms moeilijk te bespreken door gedragskenmerken van leerlingen. Zo stelt een schoolleider: *“Onderwerp geeft soms verwarring, bijv. dat het voor een autistische leerling niet te begrijpen is dat een leerling niet in het juiste lichaam zit.” (SL-SO)*

#### *Aandacht voor seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid*

Leerkrachten hebben het vaakst aangegeven ‘regelmatig’ aandacht te besteden aan beide thema’s, overeenkomstig met de resultaten van het hoofdonderzoek. Het beeld wordt bevestigd wanneer dit wordt gevraagd aan schoolleiders (zie Figuur 8.5). Verder valt op dat leerkrachten voor zowel seksuele diversiteit als seksuele weerbaarheid vaker aangeven daar ‘vaak’ aandacht aan te besteden dan schoolleiders. Schoolleiders geven vaker dan leerkrachten aan ‘weinig of soms’ aandacht aan beide thema’s te geven. Mogelijk denken schoolleiders bij dit antwoord aan alle jaarlagen op school. In het hoofdonderzoek gaven namelijk bijna alle schoolleiders aan dat bij de oudste leerlingen wel aandacht is voor deze thema’s.



Figuur 8.5: Aandacht aan seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid

Uit de toelichting van leerkrachten blijkt dat seksuele diversiteit voornamelijk responsief aan bod komt, bijvoorbeeld aan de hand van vragen van leerlingen, wanneer er wordt gescholden met 'homo' of wanneer leerlingen en docenten willen praten over hun seksuele geartheid. Daarnaast wordt de actualiteit vaak aangegrepen om het thema te bespreken. Dat gebeurt vooral aan de hand van het Jeugdjournaal, Schooltv of Nieuwsbegrip. Soms worden ook los daarvan actualiteiten over seksuele diversiteit besproken, bijvoorbeeld de regenboogvlaggen die zichtbaar waren tijdens grote sportevenementen. De lesmethode die het vaakst wordt genoemd is Lentekriebels. Uit de hoofdstudie bleek al dat de helft van de leerkrachten met dit materiaal werkt. Daarnaast worden in de interviews Leefstijl, Blink, Liefdesplein, Kriebels van de Vreedzame School, de Week van de Mediawijsheid, en de Rutgers Stichting genoemd. Twee leerkrachten hebben aangegeven dat het onderwerp niet leeft bij leerlingen. Tot slot blijkt dat het thema zowel dagelijks, wekelijks, via een thema- of projectweek, in een blok van vier weken, 2 à 3 keer per jaar, of verspreid over het jaar (*"om het normaler te maken"*, LKR-SBO) wordt aangeboden.

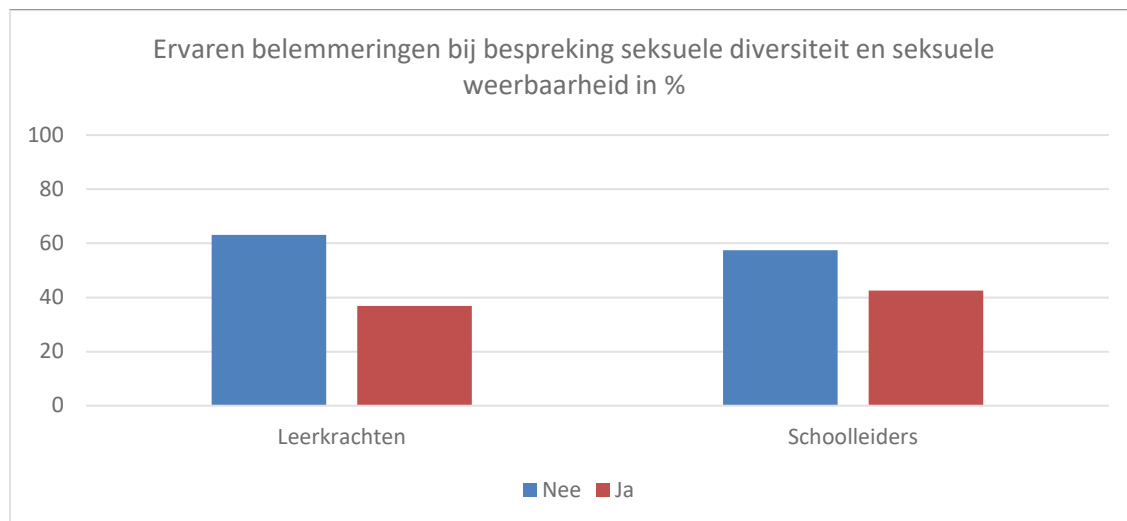
Uit de toelichting van schoolleiders blijkt eveneens dat seksuele diversiteit voornamelijk spontaan, incidenteel en aan de hand van actualiteiten aandacht krijgt. Veel schoolleiders geven aan gebruik te maken van de lesmethode Lentekriebels. Daarnaast komt seksuele diversiteit veelal responsief aan bod, bijvoorbeeld wanneer leerlingen schelden met 'homo'. Het thema krijgt ook invulling via gesprekken over social media, via lesmethoden van de Rutgers Stichting (Kriebels in je Buik) al dan niet als onderdeel van De Vreedzame School, via lessen wereldoriëntatie, Liefdesplein, Veilig Thuis, en Rots en Water. Twee scholen maken gebruik van een speciale leskist, een andere school noemt dat het team aandacht heeft voor inclusief taalgebruik, en één school noemt dat het aanbod afhankelijk is van de leerkracht.

Volgens leerkrachten krijgt het thema seksuele weerbaarheid voornamelijk aandacht via gesprekken over online veiligheid, mediawijsheid, sexting en omgang op social media (waaronder specifiek WhatsApp en Snapchat). Daarnaast wordt in de toelichting vaak het belang van grenzen leren stellen en nee/stop durven te zeggen genoemd. Ook het bespreken van loverboys en grooming wordt genoemd, soms in samenhang met het organiseren van een 'meidengroepje'. Een leerkracht zegt hierover: *"Vooral veel met meisjes, om gericht meisjes weerbaar te maken. Zorgen over kwetsbaarheid voor loverboys."* (LK-SO) Andere toelichtingen bestaan uit een project over alcohol en drugs, omgang met de andere sekse, wederzijds respect, zelfvertrouwen, en jezelf mogen zijn. Ook voor seksuele weerbaarheid wordt Lentekriebels veel als lesmethode genoemd. Andere methoden om het thema bespreekbaar te maken zijn een voorlichting vanuit de gemeente, een ouderavond, Liefdesplein, Rots en Water, drama of toneel, en besprekingen aan de hand van de actualiteit.

Volgens schoolleiders krijgt het thema seksuele weerbaarheid voornamelijk invulling door te focussen op de kwetsbaarheid van specifiek meisjes, omdat zij extra kwetsbaar zijn voor loverboys. Schoolleiders noemen daarnaast dat het thema invulling krijgt via actualiteiten of responsief en wanneer daar aanleiding voor is. Lentekriebels en Rots en Water zijn het meest genoemd als lesmethoden. Verder worden Bureau Halt, Liefdesplein, Leefstijl en de GGZ genoemd. Binnen het thema focussen scholen op mediawijsheid, sexting, social media, het aangeven van grenzen, seksuele voorlichting, en de kwetsbaarheid van leerlingen.

*Belemmerende factoren bij bespreking van seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid*  
Sommige scholen ervaren belemmerende factoren bij de bespreking van seksuele weerbaarheid en

seksuele diversiteit (zie Figuur 8.6). Van de leerkrachten ervaart 37% belemmeringen (responsratio is 100%); bij schoolleiders is dat 43% (responsratio is 80%).



Figuur 8.6: Ervaren belemmeringen bij bespreking van seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid

In de toelichting bij deze vraag noemen leerkrachten ouders met specifieke opvattingen het vaakst als belemmering. Daarna zijn geloofsopvattingen van leerlingen en/of ouders het vaakst genoemd. Ook laten ze het onderwerp soms achterwege omdat ze zien (of inschatten) dat het moeilijk samenvalt met kwetsbaarheid van (bepaalde) leerlingen. Overige belemmeringen zijn het niveau van leerlingen, een gebrek aan ontvankelijkheid van leerlingen, een gebrek aan materiaal en handvatten voor de leerkracht, en ongemak en onkunde bij de leerkracht. In de hoofdstudie kwam naar voren dat leerkrachten zich redelijk goed voorbereid voelen om over deze thema's les te geven. Uit de interviews blijkt dat het regelmatig externe factoren zijn die het soms toch lastig maken om de thematiek aan te snijden in de klas.

Ook voor schoolleiders zijn ouders met specifieke opvattingen het vaakst genoemd als belemmering, gevolgd door moeite/onwil of ongemak vanuit de leerkracht. Andere belemmeringen die worden genoemd zijn intolerantie bij leerlingen, kwetsbaarheid van leerlingen, het niveau van leerlingen, geloofsoverwegingen van ouders en/of leerlingen, een onveilige sfeer in de klas, een gebrek aan aanbod en lesmateriaal, tijdgebrek, de complexiteit van het onderwerp, en de overtuiging dat je als school maar beperkt invloed hebt op het resultaat.

#### 8.6.4 Received curriculum

“The curriculum or learning that is received by pupils” (Middlewood, 2001)

##### *Korte vragenlijst voorafgaand aan leerlinginterview*

Voorafgaand aan de interviews vulden alle leerlingen individueel een korte vragenlijst met drie vragen in over het (waargenomen) aanbod van en aandacht voor burgerschapsthema's in de klas. Hiermee zullen constructen met betrekking tot het aanbod samengesteld worden, die gerelateerd kunnen worden aan de leerlingopbrengsten op schoolniveau.

De eerste vraag ging over het praten in de les over vijf burgerschapsthema's, te weten: godsdiensten, andere landen en culturen, seksuele diversiteit, vluchtelingen en klimaatverandering.<sup>86</sup> De gesprekken in de klas zouden in het huidige schooljaar gevoerd zijn. De vijf thema's samen vormen één construct 'aandacht voor burgerschapsthema's' (Eigenwaarde: 2.46, verklaarde variantie: 49.2%), met een interne consistentie van .74 (Cronbach's Alpha).

Gemiddeld genomen praat de leerkracht tussen de één keer per maand en een paar keer per maand over deze thema's (gem=2.46; sd=0.64) volgens de 433 leerlingen. In het so praat de leerkracht minder dan in het sbo;  $t(431) = -2.84, p = .005$ . Het meeste wordt er in de klas gepraat over mensen uit andere landen en culturen, gevolgd door klimaatverandering. Over vluchtelingen gaat het relatief wat minder vaak, gemiddeld zo'n één keer per maand of minder. Wat dat betreft wordt er vaker over seksuele diversiteit gesproken, waarbij dit volgens de leerlingen in het sbo vaker aan de orde komt dan in het so;  $t(428) = -2.28, p = .02$ . Het praten over burgerschap in de les hangt op schoolniveau positief samen met burgerschapshoudingen ( $r = .45$ ) en zelfinschatting van burgerschapsvaardigheid ( $r = .42$ ) van leerlingen.<sup>87</sup> In het so ( $r = .51$  en  $r = .55$ ) is de samenhang sterker dan in het sbo ( $r = .29$  en  $r = .31$ ), hoewel in het sbo de gemiddelde burgerschapshouding positiever is dan in het so,  $t(55) = -3.51, p = .001$ .<sup>88</sup> Voor de zelfinschatting van burgerschapsvaardigheid is er geen verschil tussen de type scholen.

De leerlingen is vervolgens gevraagd of ze op school geleerd hebben over zeven begrippen die te maken hebben met burgerschap, te weten: democratie, vooroordelen, de Grondwet, politieke partijen, mensenrechten, verkiezingen en duurzaamheid.<sup>89</sup> De zeven begrippen vormen samen één construct 'leren over burgerschapsbegrippen' (Eigenwaarde: 3.2, verklaarde variantie: 45.3%), met een interne consistentie van .80. Gemiddeld genomen zeggen de 433 leerlingen wel aardig wat op school te hebben geleerd over deze begrippen (gem=2.58; sd=0.61), waarbij er nauwelijks verschil is te zien tussen sbo en so met uitzondering van het thema politieke partijen. Leerlingen in het so leren minder over welke politieke partijen er in Nederland zijn dan leerlingen in het sbo;  $t(426) = -2.3, p = .02$ . Het leren over burgerschapsbegrippen hangt wederom op schoolniveau positief samen met burgerschapshoudingen ( $r = .47$ ) en zelfinschatting van burgerschapsvaardigheid ( $r = .41$ ) van leerlingen. In het so ( $r = .67$  en  $r = .60$ ) is de samenhang sterker dan in het sbo ( $r = .35$  en  $r = .24$ ). In het so hangt het leren over begrippen op school ook positief samen met burgerschapskennis van leerlingen ( $r = .44$ ). Het gemiddelde niveau van burgerschapskennis ligt bij de deelnemende scholen uit het so in de verdiepende studie hoger dan in het sbo,  $t(55) = -3.86, p < .001$ .

Het meest leerden de leerlingen over verkiezingen, gevolgd door mensenrechten en duurzaamheid en politieke partijen. Leerlingen zeggen over deze onderwerpen veel te hebben geleerd op school. Over de Grondwet hebben leerlingen het minst geleerd, en ook over democratie werd relatief wat minder geleerd. In het gesprek dat op het invullen van de vragenlijst volgde, werd "de Grondwet" in meer dan 15% van de groepjes als een moeilijk begrip aangeduid. Dit kan betekenen dat ze het begrip als zodanig niet herkenden en daardoor in de vragenlijst aangaven niets over het begrip te hebben

---

<sup>86</sup> Antwoordopties: 1=nooit, 2= één keer per maand of minder, 3= een paar keer per maand, 4= één keer per week of vaker

<sup>87</sup> Het gaat hier om aggregatie van het praten over burgerschap in de les en burgerschapscompenties (WML-scores) op schoolniveau.

<sup>88</sup> Bij het berekenen van correlaties is geen rekening gehouden met achtergrondkenmerken van leerlingen en de school

<sup>89</sup> Antwoordopties: 1=nee, 2= ja, een beetje, 3= ja, veel, 4= ja, heel veel.

geleerd. Hierover weidt de volgende paragraaf meer uit.

Tot slot is de leerlingen in de vragenlijst gevraagd of ze op school iets geleerd hebben over diverse sociale taken, zoals omgaan met conflicten en verschillen, en democratisch handelen (met elf items, op dezelfde 4-puntsschaal gemeten). De leerlingen geven aan dat ze relatief veel leren over hoe je een ruzie kunt oplossen en waarom je anderen mensen niet mag discrimineren. In het so zeggen leerlingen iets minder vaak te leren hoe je een ruzie kunt oplossen;  $t(424)=-2.4$ ,  $p = .02$ , en hoe je voor anderen mensen opkomt;  $t(422)=-2.8$ ,  $p = .006$ , dan in het sbo.

Leerlingen zeggen relatief het minst geleerd te hebben over hoe je op een democratische manier samen beslissingen kunt nemen, gevolgd door omgaan met vrijheid van meningsuiting en partnerkeuze en discriminatie met betrekking tot geloof. Er zijn weinig leerlingen die niets hebben geleerd over het oplossen van een ruzie en hoe je kunt omgaan met mensen die een andere mening; slechts 4% van de leerlingen geeft dit aan.

De elf items uit de leerlingvragenlijst zijn te reduceren tot twee constructen. Het eerste construct meet vooral het omgaan met verschillen ten aanzien van vrijheden en discriminatie (Eigenwaarde: 4.35, verklaarde variantie: 43.4%; Cronbach's Alpha: .80). Het tweede construct meet de omgang met anderen, conflicten, en andere meningen (Eigenwaarde 1.08, verklaarde variantie: 10.8%; Cronbach's Alpha: .68). De twee constructen hangen sterk met elkaar samen ( $.58 < r > .62$ ), zowel in het so als sbo.

Het leren omgaan met verschillen hangt ook sterk samen met het leren van kernbegrippen burgerschap in beide typen onderwijs ( $.58 < r > .64$ ). Daarnaast valt op dat in het so het leren omgaan met anderen matig samenhangt met het leren over burgerschapsbegrippen ( $r = .26$ ). Over de omgang met anderen zeggen leerlingen in het so iets minder te leren dan in het sbo;  $t(431)=-2.7$ ,  $p = .008$ , maar gemiddeld genomen in het so nog steeds redelijk veel (gem=2.8; sd=0.68, op schaal van 1-4).

Op schoolniveau hangt het omgaan met anderen positief samen met burgerschapshoudingen ( $r = .60$ ), zelfinschatting van burgerschapsvaardigheid ( $r = .47$ ) en seksuele weerbaarheid ( $r = .41$ ) van leerlingen. Het omgaan met verschillen hangt vooral positief samen met burgerschapshoudingen ( $r = .49$ ), en zelfinschatting van burgerschapsvaardigheid ( $r = .46$ ). Wederom is in het so de samenhang sterker voor omgaan met anderen (en ook met verschillen) ( $.61 < r > .71$ ) en burgerschapshoudingen en zelfinschatting van vaardigheid dan in het sbo ( $.28 < r > .41$ ). Alleen voor seksuele weerbaarheid geldt dat in het sbo de relatie met het omgaan met anderen ( $r = .43$ ) sterker is dan in het so ( $r = .23$ ).

Na het invullen van de vragenlijst begon het groepsgesprek met de leerlingen. Als eerste ging de interview na wat de leerlingen van de vragenlijst vonden. Vervolgens ging het over moeilijke woorden die de leerlingen waren tegengekomen in de vragenlijst. Zie hiervoor de volgende paragraaf.

Daarna ging het gesprek verder over de onderwerpen uit de vragenlijst, om te achterhalen waar het gesprek dan over ging, als het bijvoorbeeld over mensenrechten gaat in de klas. Achteraf beoordeelde de inspecteur het begrip van de leerlingen van de besproken onderwerpen. In 40% van de gevallen oordeelt de inspecteur dat de meeste leerlingen nauwelijks tot oppervlakkig bekend zijn met de thema's uit de vragenlijst, en in een vijfde van de gevallen goed bekend.<sup>90</sup> De indruk van de inspecteurs

---

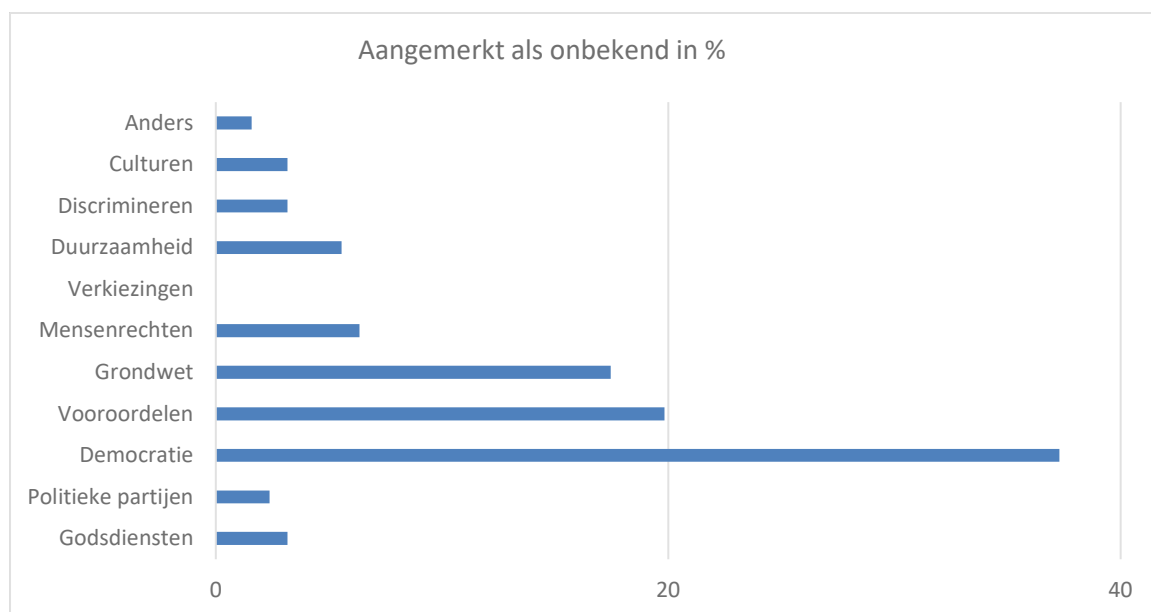
<sup>90</sup> De vier antwoordopties lopen van 'niet/nauwelijks bekend' tot 'goed bekend'.

hangt redelijk samen met hetgeen leerlingen zeggen geleerd te hebben op school over burgerschapsbegrippen ( $r = .50$ ) en het omgaan met verschillen ( $r = .53$ ). De thema's komen in de klas voorbij als de actualiteit wordt besproken, bijvoorbeeld aan de hand van het jeugdjournaal. Ook bij Nieuwsbegrip komen de burgerschapsonderwerpen geregeld voorbij. Af en toe wordt een andere methode benoemd door de leerlingen, zoals Blink of een methode voor sociale vaardigheden. Enkele leerlingen benoemen expliciet dat ze het vanuit huis of via vrienden (op straat) mee krijgen. Tot slot is vermeldenswaardig dat, op schoolniveau, de indruk van de bekendheid met burgerschapsonderwerpen van leerlingen een positieve relatie heeft met de burgerschapskennis ( $r = .42$ ) en het toepassen van kennis ( $r = .36$ ), dat gemeten is in het hoofdonderzoek.

### Onbekende woorden

Zoals hiervoor beschreven werd aan het begin van het interview gevraagd of de leerlingen onbekende woorden aantreffen in de korte vragenlijst. Voorbeelden van moeilijke woorden (geprecodeerd) waren onder andere: godsdiensten, politieke partijen, democratie, vooroordelen, grondwet, mensenrechten, discrimineren. Andere woorden die waren blijven hangen na het invullen van de vragenlijst konden de leerlingen ook aandragen. Bij 58% van de interviews is minstens één woord als onbekend gemarkeerd. De hoeveelheid aangekruiste woorden per interview varieerde tussen 1 en 6. Bij de overige 42% interviews geldt de aanname dat geen van de genoemde woorden voor leerlingen onbekend was. Het woord 'democratie' is het vaakst aangemerkt als onbekend (37%), gevolgd door 'vooroordelen' (20%) en de 'Grondwet' (17%) (zie Figuur 8.7).

Wat dit precies betekent, blijft ietwat in het midden. Zo laat Figuur 8.4 bijvoorbeeld zien dat democratie en verwante thema's op veel scholen niet onbesproken blijven. Echter, in de korte vragenlijst voorafgaand aan het interview gaven leerlingen eveneens aan het minst te hebben geleerd over de Grondwet en over de democratie. Waar van schoolverlaters mag worden verwacht dat ze dergelijke belangrijke woorden als democratie (her)kennen, blijft hier enigszins onduidelijk of leerlingen de woorden niet als zodanig herkennen, maar de inhoud wel begrijpen, of daadwerkelijk de betekenis van de woorden niet kennen.



Figuur 8.7 Onbekende woorden in de korte vragenlijst voorafgaand aan het leerlintinterview

In de toelichting bij de vraag over onbekende woorden is naar voren gekomen dat leerlingen niet altijd hebben aangegeven dat zij bepaalde woorden niet kenden. Zo noteerde een inspecteur: *“Niets onderstreept, maar tijdens het gesprek bleek dat ze nauwelijks wisten wat deze woorden betekenen.”* (SBO). Dat is vaker opgemerkt: *“Niets onderstreept, maar doorvragen leverde op dat het begrip minimaal is.”* (SBO); *“Zet wel vraagtekens; hebben de leerlingen de woorden wel echt begrepen?”* (SBO); *“Geen woorden onderstreept, maar ik vroeg me af of ze het wel begrepen. Het invullen duurde lang, moest soms voorlezen en begeleiden met het begrijpen van de opbouw van de vragenlijst. Niveau uitstroom praktijkonderwijs (laag IQ); grote groepsdruk. Ik kan me zo voorstellen dat je dan geen woorden onderstreept ook al zegt de onderzoeker op vriendelijke wijze dat dit mag.”* (SBO); *“Ik heb de indruk dat leerlingen veel woorden niet kennen en omdat ze de waarden niet kennen, ze tegelijk ook niet weten dat ze de woorden niet kennen.”* (SBO); *“Géén, voor wat het waard is, want als je niet weet wat iets betekent, herken je dat dan als onbekend?”* (SBO); *“Ze hebben moeite met het uitspreken van de woorden en hebben geen idee wat het is.”* (SBO).

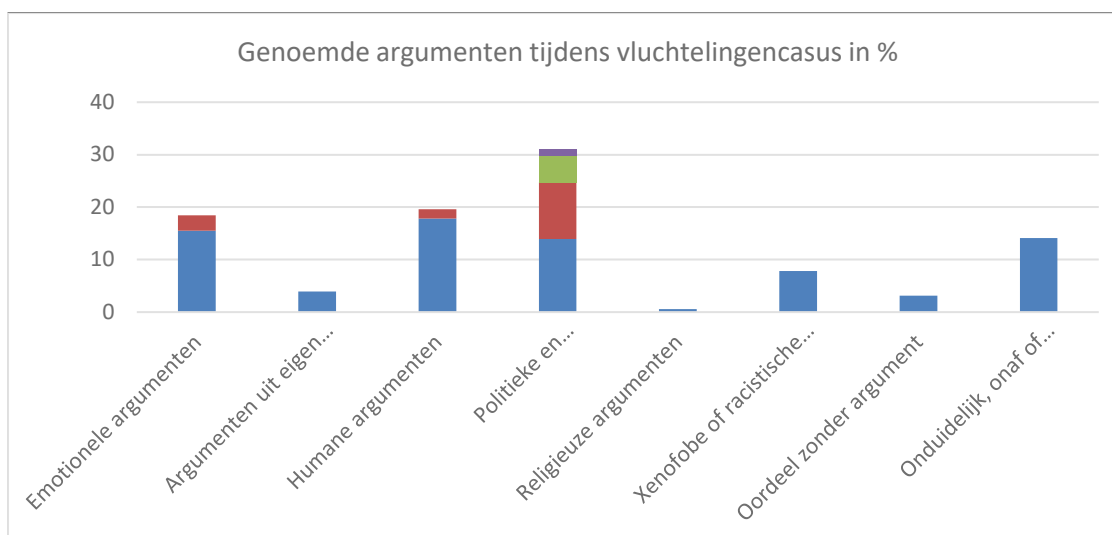
### *Vluchtelingencasus*

Om zicht te krijgen op burgerschapsvaardigheden van leerlingen is een casus over vluchtelingen opgenomen in de interviews. Het gaat met name om vaardigheden die moeilijk te vatten zijn in vragenlijstonderzoek, zoals het uitwisselen van standpunten, ieders stem laten horen, verschillende perspectieven aannemen, vraagstukken van verschillende kanten kunnen bekijken.

In de vluchtelingencasus is de volgende tekst aan leerlingen voorgelezen: *“Mensen uit andere werelddelen vluchten soms naar Europa en komen bijvoorbeeld in Nederland. Ze vluchten vanwege de armoede, of omdat er oorlog is in hun land, of om hun geloof of omdat ze homoseksueel zijn. Zij komen aan in Nederland. De vluchtelingen vragen dan of ze mogen blijven in Nederland, omdat ze niet meer terug kunnen of durven naar hun eigen land. Sommige vluchtelingen mogen blijven, anderen niet. De vluchtelingen die niet mogen blijven, moeten soms verplicht met het vliegtuig terug naar het land waar ze vandaan zijn gekomen.”* Vervolgens is aan leerlingen gevraagd: *“Wat vinden jullie ervan dat soms vluchtelingen niet in Nederland mogen blijven en worden teruggebracht naar het land waar ze vandaan kwamen? En waarom vind je dat?”* Dit vormde het startpunt voor een gesprek tussen leerlingen.

In totaal zijn 510 argumenten genoteerd. Het bleek tijdens het interview niet altijd mogelijk om deze argumenten te categoriseren volgens een vooraf opgestelde lijst met ofwel emotionele argumenten, argumenten uit het eigen leven, humane argumenten, politieke en economische argumenten, religieuze argumenten, of xenofobe of racistische argumenten. Om die reden zijn alle argumenten bij het analyseren van de data opnieuw gecategoriseerd (zie Figuur 8.8). Daarbij merken we op dat we de categorisering uit de vraagstelling volgen, maar dat ook andere categorisering mogelijk zouden kunnen zijn – zo kunnen emotionele argumenten bijvoorbeeld ook een uiting zijn van solidariteit (humaan argument). Van alle genoteerde argumenten bleken 72 (14%) argumenten onduidelijk, onaf of irrelevant (bijv. *“Als alle buitenlanders weggaan is Nederland leeg”*; SO). In 16 argumenten (3%) is slechts een oordeel gegeven zonder dit te ondersteunen met argumenten (bijv. *“Prima dat ze hier komen”*; SO). In twee interviews zijn geen argumenten genoteerd.





Figuur 8.8: Genoemde argumenten tijdens vluchtelingencasus met leerlingen

Leerlingen hebben 94 keer emotionele argumenten genoemd (18%). Daarvan waren 79 argumenten variaties op “zielig” en vijftien argumenten onverschillig of neutraal (“Ik vind er eigenlijk niet echt iets van, is wel goed”; SO; en: “Ik bemoei me er niet mee”; SO).

In twintig argumenten zijn ervaringen uit het eigen leven van leerlingen aangehaald (4%). Een voorbeeld is: “Als [naam leerling] weg moet zou dat heel jammer zijn” (SBO).

Leerlingen hebben 100 keer humane argumenten genoemd (20%). Daarvan bevatten 91 argumenten verwijzingen naar basiswaarden als gelijkwaardigheid en solidariteit. Enkele voorbeelden zijn: “Als ze goede medicijnen nodig hebben” (SO); “Je kunt mensen toch niet zomaar op straat zetten” (SO); en “Iedereen verdient een beter leven” (SBO). Binnen de humane argumenten zijn ook negen argumenten genoemd waaruit een superieure houding ten opzichte van vluchtelingen blijkt, ofwel een gebrek aan een humane houding. Enkele voorbeelden zijn: “Ze moeten blij zijn dat ze veilig zijn” (SO) en “Zij krijgen alles en hoeven niets te betalen” (SO).

Binnen de politieke argumenten (158 keer genoemd, 31%) onderscheiden we vier subcategorieën. Allereerst is vaak genoemd dat Nederland vol is (71 keer), waarvan meestal zonder verdere specificatie (52 keer), maar vaak ook met een verwijzing naar het woningtekort (19 keer genoemd). Ten tweede is genoemd dat vluchtelingen onder bepaalde voorwaarden mogen blijven (55 keer), bijvoorbeeld: “Ze moeten wel werken” (SBO); “Sommigen die de boel afbreken moeten terug” (SO); “Ze moeten wel zorgen dat ze gaan werken en leren” (SO); en “Mensen die er recht op hebben mogen blijven, maar mensen die voor het geld komen niet” (SBO). Ten derde is genoemd dat andere (grotere) landen de vluchtelingen beter kunnen opvangen (26 keer). Ter illustratie: “Vluchtelingen moeten maar naar buurlanden” (SO), “Ga naar [een] ander land, daar is meer ruimte misschien” (SO); en “Nederland is klein – binnen Europa oplossen” (SBO). Tot slot is genoemd dat er zou moeten worden gekeken naar opvang en/of actie in de regio (zes keer), bijvoorbeeld “Ik vind dat het leger iets zou moeten doen in hun eigen land” (SO) en “Ze kunnen beter naar dichtstbijzijnde landen vluchten” (SBO).

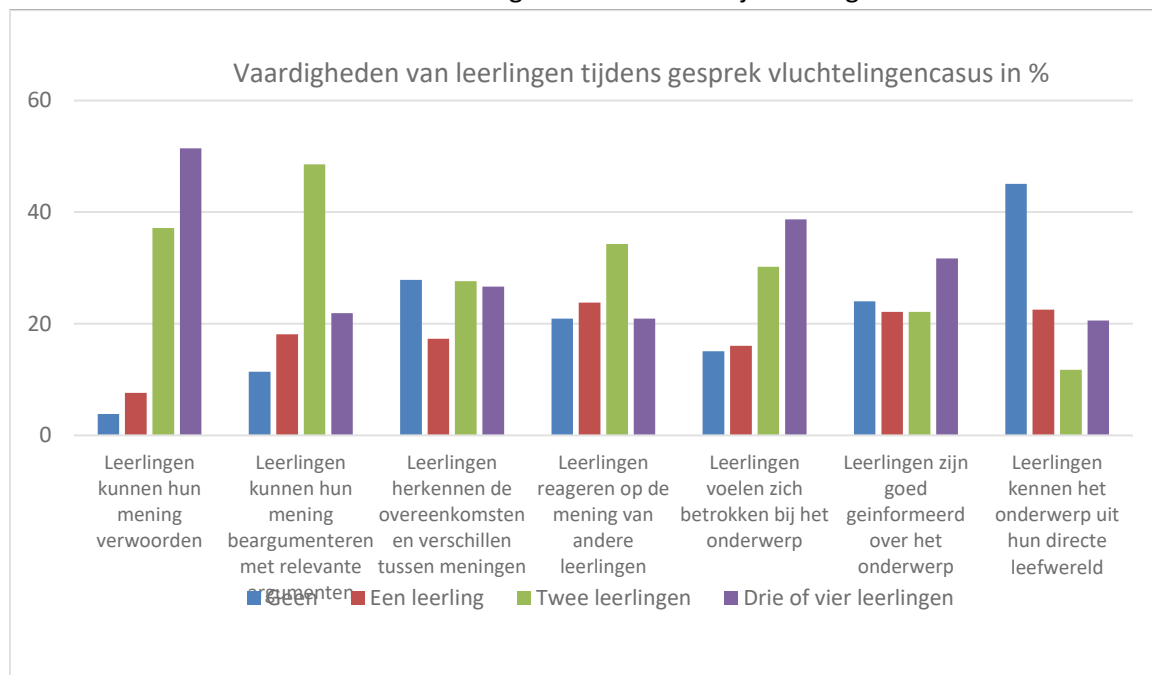
Er zijn slechts drie argumenten van religieuze aard genoemd. Deze argumenten zijn: “Ander geloof mogen blijven” (SO); “We hoeven al die moskees [sic] niet” (SO); en “Ze mogen hun eigen geloof hebben, maar niet ons die opleggen” (SO).

In 40 argumenten zijn xenofobe en/of racistische uitingen gedaan (8%). Enkele voorbeelden zijn: “Ik denk dat er veel drugsdealers zijn” (SO); “Marokkanen en Turken zorgen al voor te veel problemen in ons land, te lage straffen” (SBO); “Niet zielig, want gezinnen met heel veel kinderen krijgen ook weer veel kinderen, dus extra veel drugsproblemen” (SBO); en “Vluchtelingen zijn vaak crimineel en komen aan onze tradities, zoals Sinterklaas en jodenkoek” (SBO).

Tot slot bleken vijf argumenten niet in één categorie te plaatsen. Deze argumenten zijn: “Sommige zijn niet gevlucht maar herenigd” (SBO); “Veel andere talen dan Nederlands, niet erg” (SBO); “Binnenlaten voor reputatie NL in Europa” (SO); “Oplossing is dat er geen kinderen meer worden geboren” (SO); en “Toeristen mogen wel komen” (SO).

### Algemene indrukken gesprek vluchtelingencasus

Na afloop van de vluchtelingencasus is het gesprek getypeerd. Allereerst is een beeld gegeven van de vaardigheden die leerlingen tijdens het gesprek hebben laten zien (zie Figuur 8.9). De responsratio varieerde tussen 94% voor de laatste vraag en 97% voor de vijfde vraag.



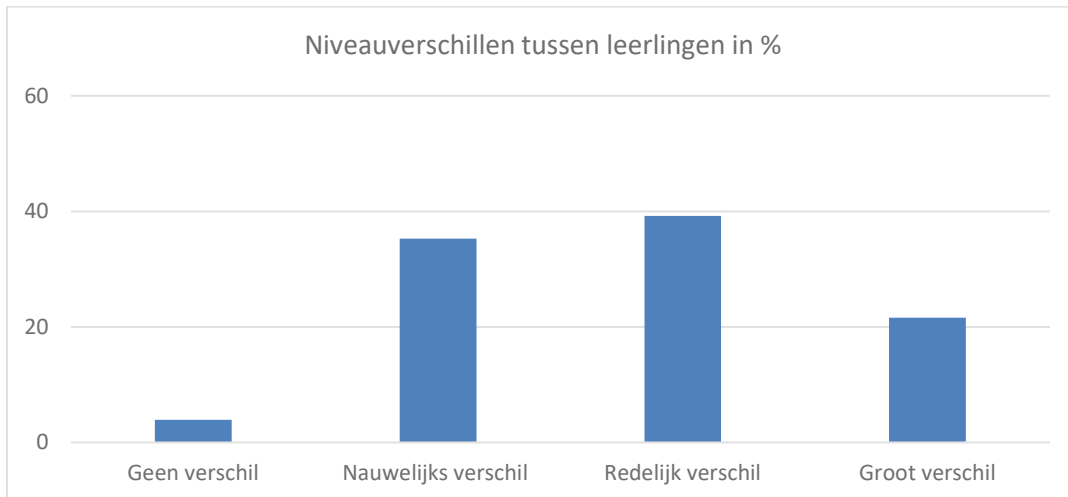
Figuur 8.9: Vaardigheden van leerlingen tijdens vluchtelingencasus

De vaardigheden kunnen samengenomen worden tot één schaal (Alpha = .82, Eigenwaarde= 3.5; 49.9% verklaarde variantie). Deze indicatie van de vaardigheden van leerlingen hangt niet alleen sterk samen met de indruk van het begrip van de besproken thema's uit de korte vragenlijst ( $r = .61$ ), maar hangt ook redelijk samen met de zelfinschatting van burgerschapsvaardigheden van leerlingen ( $r = .43$ ).

### Niveaoverschillen tussen leerlingen tijdens vluchtelingencasus

Er is ook een indicatie gegeven van de niveaoverschillen tussen leerlingen zoals opgemerkt in het gesprek bij de vluchtelingencasus (zie Figuur 8.10) (middels de vraag: ‘Was er een verschil van niveau tussen de leerlingen op te merken?’ Geen verschil; nauwelijks verschil; redelijk verschil; groot verschil). In de meeste interviews was er sprake van een ‘redelijk verschil’ (39%), gevolgd door ‘nauwelijks verschil’ (35%). Het gaat om een algemene indruk van de inspecteur over eventuele

verschillen in vaardigheid binnen de groep leerlingen die deelnam aan de casus. De multiple-choice-antwoorden op deze vraag zijn niet verder toegelicht.



Figuur 8.10: Mate van verschil in niveau tussen leerlingen zoals opgemerkt in vluchtelingencasus

#### Kwaliteit gesprek vluchtelingencasus

Na de vluchtelingencasus is de kwaliteit van het gesprek daarover beoordeeld (zie Figuur 8.11). De responsratio op deze vraag is 97%. Het gesprek is het vaakst omschreven als ‘actieve uitwisseling zonder spanningen’ (41%), gevolgd door ‘kwam niet echt op gang’ (27%) en als een ‘rustige uitwisseling waarin niet zoveel gebeurde’ (26%). In de toelichting bij deze vraag wordt onder meer de rol van gedragsproblemen van leerlingen genoemd: *“LLN hadden grote moeite zich te gedragen. Schelden, elkaar aanraken en daar weer op reageren etc. Het kwam niet tot een goed gesprek helaas.”* (SO); *“Kwam niet uit de verf. Kinderen reageerden alleen maar op elkaars gedrag.”* (SO); *“LLN met gedragsproblemen. Reageerden op elkaar, maar ging ook over andere dingen dan de vragenlijst; weinig interesse in de thema’s.”* (SO); *“Zeer onrustig; gesprek ging alle kanten op, moeilijk om bij de vragen te blijven.”* (SBO).



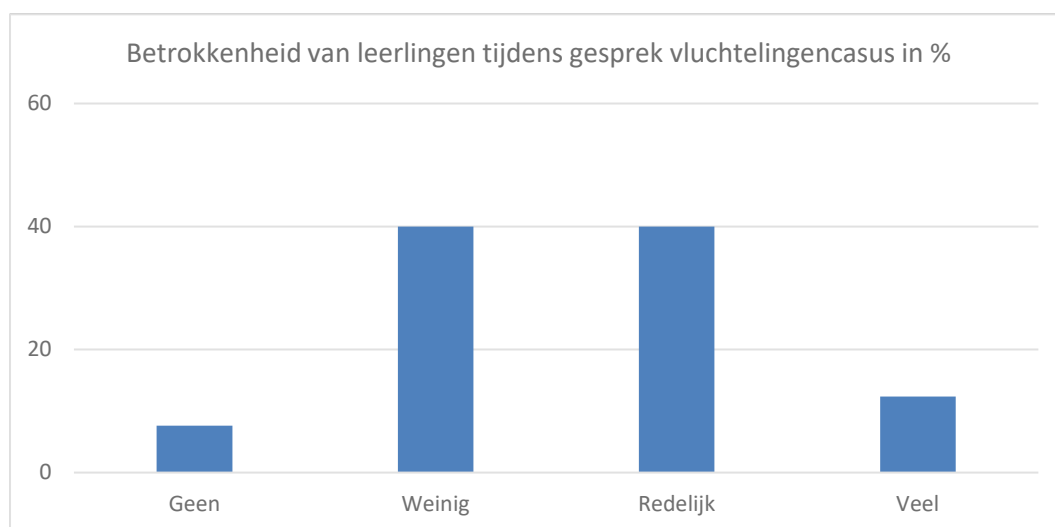
Figuur 8.11 Indicatie van de kwaliteit van het gesprek tijdens de vluchtelingencasus

In de toelichting wordt genoemd dat het moeilijk is voor leerlingen om positie te nemen in de discussie: *“Eén leerling verkondigde zijn onomwonden mening. De rest luisterde en ging er niet tegenin.”* (SO); *“Afwachtend, er vielen stiltes. LLN antwoorden kort.”* (SBO); *“Leerlingen lijken best wel geïnformeerd, maar diepgaande argumenten zijn er niet. Echt debat komt moeizaam op gang; goed luisteren naar elkaar is lastig.”* (SBO); *“Echt gespreksleiding nodig. LLN vertellen vooral wat ze weten, in plaats van wat ze vinden. Mening is lastig.”* (SO). Tegelijkertijd liet Figuur 8.2 zien dat relatief veel leerlingen hun mening kunnen verwoorden. Het lijkt er daarom op dat de toelichting bij deze vraag voornamelijk is gebruikt om een relatief mindere kwaliteit van het gesprek toe te lichten, maar dat deze toelichting niet representatief is over alle gesprekken die zijn gevoerd.

Tegelijkertijd wordt de kwaliteit van sommige leerlinggesprekken ook geprezen: *“Leuk om te zien. LLN waren actief en zetten eigen meningen tegenover elkaar en gingen dit ‘verdedigen’. Compleet andere dynamiek dan andere groep.”* (SO); *“Er was een interessant gesprek en er werden flink een aantal argumenten uitgewisseld. Ze laten hierdoor echt een grote betrokkenheid zien.”* (SO).

#### *Betrokkenheid leerlingen tijdens gesprek vluchtelingencasus*

Na afloop van de vluchtelingencasus is ook de betrokkenheid van leerlingen tijdens het gesprek beoordeeld (zie Figuur 8.12). De responsratio op deze vraag is 96%. De betrokkenheid van leerlingen wordt het vaakst getypeerd als ‘weinig’ en ‘redelijk’ betrokken (beide 40%). In de toelichting wordt zowel de betrokkenheid van leerlingen als het gebrek daaraan beschreven. Over de betrokkenheid is genoteerd: *“Veel betrokkenheid bij het thema. Relatief veel kennis over het onderwerp vluchtelingen.”* (SBO); *“Er is zeker sprake van betrokkenheid. Leerlingen wilden graag vertellen wat ze weten van een bepaald thema.”* (SBO); *“De leerlingen toonden zich sociaal bewogen en betrokken.”* (SBO). Over het gebrek aan betrokkenheid is genoteerd: *“Eigen beleveniswereld wel; wereld buiten niet.”* (SO); *“Leerlingen weten wat er speelt doordat elke dag het nieuws wordt behandeld, maar het is te abstract; niet eigen beleveniswereld.”* (SBO); *“Leerlingen zijn meer met zichzelf en hun kleine omgeving bezig en niet met andere dingen. Veel onderwerpen staan te ver van ze af.”* (SBO).



Figuur 8.12: Indicatie van de betrokkenheid van leerlingen tijdens de vluchtelingencasus

De betrokkenheid van leerlingen bij de casus die inspecteurs noteerden hing sterk samen met hun indruk van de bekendheid met burgerschapsthema's van leerlingen uit de korte vragenlijst ( $r = .71$ ). Bovendien hangt de betrokkenheid van leerlingen bij burgerschapsonderwerpen in de interviews ook

redelijk samen met de eerder gemeten burgerschapscompetenties van leerlingen in het hoofdonderzoek (geaggregeerd op schoolniveau), te weten: burgerschapskennis ( $r = .28$ ), het toepassen van kennis ( $r = .38$ ), zelfinschatting van vaardigheid ( $r = .37$ ), en burgerschapshouding ( $r = .39$ ).

### 8.6.5 Conclusie

In de verdiepende studie hebben onderwijsinspecteurs interviews gehouden met leerlingen, leerkrachten en schoolleiders afkomstig van 60 scholen voor s(b)o. In dit hoofdstuk hebben we de resultaten van de verdiepende studie beschreven aan de hand van vier typen curricula: het *intended curriculum*, het *planned curriculum*, het *delivered curriculum* en het *received curriculum*. Tot slot reflecteren we op de kwaliteit van de leerlinggesprekken en op de consistentie tussen en binnen de interviews.

#### *Intended curriculum*

Met het *intended curriculum* wordt bedoeld op het formeel beoogde aanbod, bijvoorbeeld zoals vastgelegd in (bestuurlijke) visies. Een aanzienlijk deel van de schoolleiders (41%) heeft aangegeven geen visie op burgerschapsvorming te hebben. De schoolleiders die dat wel hadden, omschreven de visie veelal als (variëaties op) 'leerlingen helpen om competent, zelfstandig en zelfredzaam te functioneren in een (multiculturele) samenleving en te weten wat er speelt in die samenleving'. Veel schoolleiders volgen een bestuurlijke visie en dragen deze in sterke mate uit. Uit het hoofdonderzoek was bekend dat als er een schoolvisie is deze in de helft van de gevallen niet is gedocumenteerd.

#### *Planned curriculum*

Met het *planned curriculum* wordt bedoeld op het curriculum zoals uitgewerkt in leerdoelen, leerlijnen en methodes. Over het algemeen lijkt burgerschapsonderwijs weinig structureel, planmatig en doelmatig te worden aangeboden. De focus ligt voornamelijk op de aanbodzijde, maar er wordt aanzienlijk minder geëvalueerd of het aanbod het gewenste effect op leerresultaten van leerlingen heeft teweeggebracht. Het veelal ontbreken van concrete afspraken over het burgerschapsonderwijs en de evaluatie daarvan kwamen we ook in het hoofdonderzoek tegen (een gemiddelde score van 1.2 in zowel het so als sbo, waarbij 1 relateert aan 'nee' en 2 aan 'ja').

De meeste schoolleiders en leerkrachten gaven aan dat er op school geen eigen leerdoelen voor burgerschap zijn vastgelegd. Wanneer deze wel zijn vastgelegd, zijn ze grotendeels onder leerkrachten bekend en kunnen ze op school op draagvlak rekenen.

De leerdoelen 'leerlingen leren om op een goede manier met elkaar en anderen om te gaan', 'leerlingen leren om problemen en conflicten op te kunnen lossen' en 'leerlingen leren om open te staan voor andersdenkenden' zijn het meest genoemd onder schoolleiders. Onder leerkrachten zijn dit de volgende leerdoelen: 'leerlingen leren om op een goede manier met elkaar en anderen om te gaan', 'leerlingen leren over waarden en normen' en 'leerlingen leren om open te staan voor andersdenkenden'. Dit illustreert het beeld dat we ook in de hoofdstudie schetsten, namelijk dat op scholen voor s(b)o meer aandacht lijkt te zijn voor de sociale component van burgerschapsvorming en minder voor de maatschappelijke component.

#### *Delivered curriculum*

Met het *delivered curriculum* wordt bedoeld op het curriculum zoals dat door leerkrachten in de klas is aangeboden. Over het algemeen lijkt burgerschapsonderwijs veelal vanuit de actualiteit te worden

overgebracht op leerlingen (bijvoorbeeld aan de hand van Nieuwsbegrip, het Jeugdjournaal of Schooltv), wat ook naar voren kwam in de bespreking met leerkrachten over hoe ze aandacht geven aan de vluchtelingthematiek. Daarnaast krijgen de onderwerpen 'omgang met conflict en ruzie', 'omgang met anderen' en 'seksuele diversiteit' veel aandacht.

Het veelvuldig gebruik van actualiteiten voor de invulling van burgerschapsonderwijs lijkt in eerste instantie niet te stroken met de nadruk die in het s(b)o wordt gelegd op sociale competenties. Echter, het bespreken van burgerschapsthema's aan de hand van actualiteiten wijst niet zonder meer naar een nadruk op maatschappelijke competenties – aan de hand van actualiteiten kunnen immers ook sociale competenties worden besproken. Daarbij geeft het gebruik van actualiteiten voor de invulling van burgerschapsonderwijs geen informatie over de mate waarin daarna een gesprek over de actualiteiten heeft plaatsgevonden (zij het met maatschappelijke, dan wel sociale focus in het gesprek), noch over de wijze waarop het gesprek heeft plaatsgevonden (bijvoorbeeld diepgaand of juist oppervlakkig). Deze bevinding legt vooral bloot dat het aanbod van burgerschapsonderwijs veelal onderhevig is aan dat wat bij toeval voorbij komt in de actualiteit; en daarmee dat het aanbod veelal niet planmatig en doelgericht is.

Hoewel veel scholen het belang van het bespreken van seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid inzien, komen de thema's veelal spontaan en responsief aan bod, bijvoorbeeld aan de hand van vragen van leerlingen of gebeurtenissen binnen de school. Zowel leerkrachten als schoolleiders hebben aanzienlijk vaak aangegeven belemmeringen te ervaren bij het bespreken van seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid. Die belemmering bestaat veelal uit ouders met specifieke opvattingen en geloofsopvattingen van ouders en/of leerlingen. Ook blijven de thema's soms onbesproken vanwege kwetsbaarheid van (bepaalde) leerlingen.

### *Received curriculum*

Met het *received curriculum* wordt bedoeld op het curriculum zoals leerlingen dat hebben ontvangen en ervaren. In de korte vragenlijst voorafgaand aan het leerlinginterview is naar voren gekomen dat leerkrachten gemiddeld eens per maand praten over burgerschapsthema's. In het so praat de leerkracht iets minder over deze thema's dan in het sbo. Het meeste wordt er in de klas gepraat over mensen uit andere landen en culturen, gevolgd door klimaatverandering. Leerlingen geven aan dat ze op school iets hebben geleerd over democratie, vooroordelen, de Grondwet, politieke partijen, mensenrechten, verkiezingen en duurzaamheid. Het meest leerden de leerlingen over verkiezingen, gevolgd door mensenrechten en duurzaamheid en politieke partijen. Leerlingen zeggen over deze onderwerpen veel te hebben geleerd op school. Over de Grondwet hebben leerlingen het minst geleerd, en ook over democratie werd relatief wat minder geleerd. De woorden 'democratie' en 'Grondwet' zijn ook vaak aangemerkt als onbekend woord.

In de vluchtelingencasus noemden leerlingen voornamelijk politieke en economische argumenten (o.a. variaties op 'Nederland is te vol'), gevolgd door humane (o.a. variaties op 'oneerlijk') en emotionele argumenten (o.a. variaties op 'zielig'). Deze gesprekken zijn het meest omschreven als een 'actieve uitwisseling zonder spanningen', maar kwamen ook regelmatig niet echt op gang, of konden worden getypeerd als een rustige uitwisseling waarin weinig gebeurde.

### *Relatie tussen aandacht voor burgerschapsvorming op school en kwaliteit gesprekken*

Bij de interviews met leerlingen is opgevallen dat wanneer leerlingen bekend waren met burgerschapsthema's en gewend waren om hierover te praten, ze dit ook in het interview konden

laten zien: deze interviews waren diepgaander en leerlingen leken over het algemeen genuanceerder en meer empathisch in hun antwoorden. Veel leerkrachten geven aan dat lessen burgerschapsvorming vaak de vorm hebben van een gesprek of discussie in de klas, waarbij alle meningen er mogen zijn, en je elkaar laat uitpraten. Bij extreme uitspraken wordt er wel geprobeerd om te corrigeren, om te zorgen dat het respectvol naar elkaar blijft. Wanneer op school minder aandacht aan burgerschapsvorming werd besteed, dan was dit ook zichtbaar in het gesprek met leerlingen: niet alleen wisten zij minder te vertellen over de thema's, ze vonden het ook lastiger om daarover in gesprek te gaan. Dat blijkt onder meer uit de volgende quote: *“Geen beleid, geen burgerschapsdoelen. Ook geen beleid/visie sociaalemotionele ontwikkeling. Leerkrachtafhankelijk en ad hoc. Met name naar aanleiding van actuele situaties. En dat is terug te zien in de gesprekken met leerlingen. Nog veel te doen voor de school!”* (SBO)

### *Consistentie tussen en binnen interviews*

Tussen de antwoorden zoals gegeven in de interviews met schoolleiders, leerkrachten en leerlingen is binnen dezelfde school zowel consistentie (*“De gesprekken met leerlingen, leerkrachten en schoolleiding zijn consistent.”* (SBO) als inconsistentie opgemerkt.

In de gesprekken is allereerst inconsistentie opgemerkt binnen deelnemers aan het leerlingeninterview: op de vraag hoeveel aandacht een bepaald burgerschapsthema kreeg, antwoordde de ene leerling iets als 'erg veel' en de andere leerling iets als 'helemaal niet'. Dit gegeven kwam echter alleen indirect naar voren in een evaluatiegesprek dat na afloop van de verdiepende studie is gehouden. Deze bevinding kon niet op directe wijze worden ondersteund met data afkomstig uit de interviews. Hoewel daarmee feitelijk onbekend is op welke schaal dit plaatsvond, evenals wat de invloed is op de uitkomsten van de verdiepende studie, lijken de gevolgen voor de betrouwbaarheid van de data beperkt te blijven aangezien 'slechts' één interviewer dit opmerkte.

De inconsistentie was volgens de interviewers echter voornamelijk zichtbaar tussen enerzijds informatie van schoolleiders en leerkrachten, en anderzijds leerlingen. De moeite en energie die, blijkens uit de interviews met schoolleiders en leerkrachten, in het aanbod van burgerschapsonderwijs werd gestopt, was niet altijd zichtbaar 'geland' bij leerlingen van diezelfde school. Zo schreef een interviewer: *“Leerkrachten best negatief over de leerlingen. Hoe zij over maatschappelijke onderwerpen denken. Discrimineren, racisme aan de orde van de dag. ‘Schuld’ wordt bij de ouders gelegd. Leerkrachten zien hun goede bedoelingen niet landen bij hun leerlingen.”* (SBO) Echter, er is ook discrepantie opgemerkt tussen leerkrachten in twee verschillende leerkrachtinterviews: *“De leerkrachten lijken geheel hun eigen keuzes te maken en er is nagenoeg geen afstemming. Aanbod moeten ze verder zelf bedenken. Veel komt terloops via actualiteit (Jeugdjournaal) of vragen leerlingen aan de orde.”* (SO); *“Veel werd ter plekke besproken en dat deden ze eigenlijk niet onderling. Dat is maar beperkt. Ze willen zelf ook graag meer structuur aanbrengen.”* (SO)

Een typisch voorbeeld is dat schoolleiders in veel gevallen een bepaald ideaalbeeld met betrekking tot het aanbod van het burgerschapsonderwijs beschreven, waarna dat beeld in het interview met leerkrachten iets genuanceerder werd benoemd, en bleek in het interview met de leerlingen van diezelfde school dat zij het genoemde aanbod niet altijd herkennen. Dat laatste kan meerdere achterliggende redenen hebben: mogelijk is het aanbod daadwerkelijk niet overgekomen bij leerlingen (i.e., een discrepantie tussen het *intended* en *received curriculum*), maar het zou ook kunnen dat het aanbod wel is overgekomen, maar dat leerlingen het door de gebruikte woordkeuzes niet als zodanig herkennen.

## Hoofdstuk 9. Samenvatting en conclusies

Het huidige peilingsonderzoek burgerschap heeft als doel een beeld te schetsen van de burgerschapscompetenties van schoolverlaters in het speciaal (basis)onderwijs (s(b)o). Daarnaast is het onderzoek gericht op een beschrijving van de inrichting van het burgerschapsonderwijs. Hierbij is een representatief beeld van de stand van zaken in het Nederlandse s(b)o in 2021 het uitgangspunt. Ook is een vergelijking gemaakt met de uitkomsten van het peilingsonderzoek in het reguliere basisonderwijs (bo) in 2020.

De studie is uitgevoerd door een consortium van universiteiten en kennisinstellingen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en onder regie van de Inspectie van het Onderwijs. De rapportage en verantwoording van het uitgevoerde onderzoek in voorliggend rapport verschijnt onder verantwoordelijkheid van de aan het consortium verbonden onderzoekers. Dat geldt ook voor de conclusies en interpretaties die daar in dit hoofdstuk worden toegevoegd. Hieronder volgt een samenvatting van de resultaten en beantwoording van de onderzoeksvragen.

### *Doel en onderzoeksvragen*

Het onderzoek had drie vragen centraal staan: wat zijn de burgerschapscompetenties van leerlingen, wat zijn de kenmerken van het onderwijs en in hoeverre bestaat daartussen een verband? Om de resultaten in perspectief te plaatsen, zal een vergelijking worden gemaakt met de peiling burgerschap in het bo.

De bevindingen in deze studie zijn gebaseerd op 1545 schoolverlaters op een willekeurig geselecteerde groep van 85 over Nederland gespreide scholen voor s(b)o. Het ging hierbij om 53 sbo-scholen en 32 so-scholen, met respectievelijk 992 en 553 deelnemende schoolverlaters. Het betreft hier leerlingen die in het schooljaar 2020/2021 de school verlaten. De gegevens zijn verzameld onder leerlingen, leerkrachten en schoolleiders. Ook vond een verdiepende studie plaats op 60 scholen.

### ***Onderzoeksvraag 1: Wat zijn de burgerschapscompetenties van schoolverlaters uit speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs? En in hoeverre is er sprake van verschillen met het reguliere basisonderwijs?***

Leerlingen verschillen in burgerschapscompetentie. De spreiding op de cognitieve burgerschapsuitkomsten (kennis en de bekwaamheid in het toepassen van kennis) is iets groter dan op de affectieve burgerschapsuitkomsten (houdingen en inschatting van eigen vaardigheid). Op het cognitieve domein zijn veel van de opgaven als uitdagend te betitelen voor meer dan de helft van de leerlingen. Het toepassen van kennis gaat in absolute zin beter dan het memoriseren en weten.

We hebben geen eenduidige normen omtrent burgerschap, dus kunnen we alleen globale en tentatieve uitspraken doen, ook over verschillen tussen onderwijstypen. Zo blijkt dat de helft van de leerlingen in het so twee derde van de getoetste kennisaspecten niet beheerst. In het sbo ligt de beheersing nog wat lager. Voor een kwart van de leerlingen geldt dat de helft of meer van de kennisopgaven correct beantwoord wordt.

De meerderheid van de leerlingen scoort relatief bescheiden op burgerschapshoudingen. Er zijn hierbij geen verschillen tussen so- en sbo-leerlingen. Minimaal de helft van de leerlingen in het sbo heeft een relatief lage vaardigheid in het toepassen van burgerschapskennis. Voor het so geldt dat de helft van de leerlingen ongeveer de helft van de getoetste aspecten beheerst. Leerlingen scoren eveneens niet hoog bij de verwachting burgerschapstaken te kunnen uitvoeren; hierbij zijn geen verschillen tussen so- en sbo-leerlingen waar te nemen. De leerlingen geven wel aan dat ze weerbaar zijn bij ongewenste



aanrakingen, een belangrijk aandachtspunt voor deze doelgroep. De scores van so- en sbo-leerlingen op de burgerschapscompetenties liggen over het algemeen dicht bij elkaar. Als we ook leerlingen in het bo betrekken, dan zien we dat deze groep leerlingen beter scoort op burgerschapskennis, en de toepassing van kennis dan leerlingen in het sbo en so. Voor burgerschapshoudingen vinden we geen verschillen tussen de onderwijstypen.

***Onderzoeksvraag 2: Wat zijn de kenmerken van het burgerschapsonderwijs gegeven aan de schoolverlaters uit speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs? En in hoeverre is er sprake van verschillen met het reguliere basisonderwijs?***

Voor beantwoording van de vraag naar de kenmerken van burgerschapsonderwijs brachten we het volgende in kaart: het aanbod van onderwijsactiviteiten, het klas- en schoolklimaat, de leerdoelen die de school bereiken wil, het gebruik van leermiddelen, de zorg voor de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs en de sturing daarvan, en randvoorwaarden en het inzicht van de school in wat leerlingen hebben geleerd. Daarnaast hebben we apart aandacht geschonken aan het onderwijs over seksuele diversiteit en weerbaarheid, en de invloed van COVID-19 in het schooljaar 2020/2021.

Het oordeel van zowel leerlingen als leerkrachten over de sociale relaties op school is positief te noemen, maar voor andere aspecten is dat minder het geval. Hoewel scholen aandacht geven aan burgerschap en daarop gericht activiteiten ontplooiën, zijn belangrijke randvoorwaarden slechts gedeeltelijk aanwezig. Vanuit de schoolleiding gezien is het beeld positiever dan vanuit de leerkrachten gezien. Bij de zorg voor de kwaliteit van burgerschapsonderwijs speelt de visie van de school een belangrijke rol: vanuit een visie legt de school vast wat ze onder burgerschapsonderwijs verstaat, welke doelen ze bereiken wil en welke aanpak en middelen ze daarvoor gebruikt. Ook voor de sturing is zo'n gemeenschappelijk uitgangspunt van belang. Het merendeel van de scholen beschikt echter niet over een gedeelde visie, en vaak is deze ook niet gedocumenteerd, waardoor leerkrachten hier niet goed van op de hoogte lijken te zijn. Ook geven leerkrachten vaker dan de schoolleider aan het burgerschapsonderwijs naar eigen inzicht in te vullen. Een ander aspect van kwaliteitszorg, het bestaan van afspraken over de concretisering van het onderwijs in de praktijk en de evaluatie van de afspraken die daarover gemaakt zijn, wijst daar ook op: volgens leerkrachten komen beide nauwelijks voor. De concretisering en inbedding van én overeenstemming over het burgerschapsonderwijs wordt in het so en sbo minder gedaan dan in het bo.

De door de school geformuleerde leerdoelen zijn een belangrijke aanwijzing voor de inhouden die scholen aan burgerschapsonderwijs geven. Gelet op de leerdoelen die scholen zeggen na te streven, wordt bevordering van burgerschap in de eerste plaats ingevuld als persoonsvorming en het leren omgaan met anderen. Het leren omgaan met verschillen komt op de tweede plaats. Maatschappelijke vorming, in de vorm van bevordering van betrokkenheid bij de samenleving, staat minder centraal. Dit beeld geldt zowel voor het primair onderwijs (po) als het so. In het so zijn doelen met betrekking tot persoonsvorming verder uitgewerkt dan in het primair onderwijs.

Gevraagd naar de aandacht die deze thema's in het onderwijs krijgen, geven leerkrachten aan dat er heel veel aandacht is voor sociale omgang en persoonsvorming. Leerkrachten zijn ook gematigd positief over de aandacht voor hoe om te gaan met verschillen en maatschappelijke betrokkenheid. In het bo en sbo is hier wel meer aandacht voor dan in het so.

Dat beeld sluit aan bij de resultaten uit eerder onderzoek en de peiling in het bo, en wordt wel verklaard door verwijzing naar de leeftijd, ontwikkelingsfase en belevingswereld van leerlingen in het

primair onderwijs, waar de focus nog meer op de 'kleine' wereld rond de leerling zou liggen. Dit wordt in de interviews in het verdiepende onderzoek bevestigd, alhoewel leerkrachten hierin ook aangeven burgerschap veelal vanuit de actualiteit te behandelen, wat voornamelijk betekent dat er aandacht aan maatschappelijke doelen wordt gegeven. Op deze manier lijkt er een lichte discrepantie te zijn tussen het centraal stellen van persoonsvorming als doel en activiteiten die voornamelijk (maar niet uitsluitend) op maatschappelijke vorming gericht zijn. Zo komen de leerdoelen die leerkrachten zeggen na te streven niet één op één terug in de wijze waarop de school het burgerschapsonderwijs invult. Overigens geldt voor de intra- en interpersoonlijke component van burgerschap dat deze niet altijd op papier uitgewerkt staan, maar in de dagelijkse praktijk wel meer aan bod komen (bijv. als reactie op een conflict tussen leerlingen). Het is wel zo dat de bevindingen laten zien dat de leerdoelen overwegend globaal zijn geformuleerd en, zoals schoolleiders aangeven, over het algemeen weinig zijn uitgewerkt. Als geconcretiseerde leerdoelen ontbreken, ontbreekt een mate van doelgerichtheid en ook een belangrijke voorwaarde voor afstemming tussen leerjaren en -inhouden (vakken), en kan samenhang in het curriculum moeilijk worden gerealiseerd.

Daarnaast valt op dat bijna driekwart van de leerkrachten geen leerresultaten met betrekking tot burgerschap van de leerlingen zegt bij te houden. Van de leerkrachten die dat wel doen, zegt de helft die informatie niet te gebruiken voor de inrichting van het onderwijs. Dat impliceert dat een basaal element van onderwijskwaliteit – de gerichtheid op realisering van de nagestreefde leerdoelen door de leerlingen – op veel scholen voor het domein burgerschap ontbreekt. Overigens kwam dit in het bo niet veel vaker voor: ook daar tekende drie op de vijf leerkrachten geen leerresultaten op.

Het lesmateriaal dat scholen voor de bevordering van burgerschap gebruiken, wordt vooral ontleend aan bestaand materiaal, zoals methoden voor zaakvakken die de school gebruikt, of vanuit een thematische benadering, bijvoorbeeld in de vorm van projectmateriaal of lesbrieven. In het sbo wordt dergelijk lesmateriaal meer gebruikt dan in het so. Een minderheid van de scholen gebruikt daarnaast, of uitsluitend, zelf ontwikkeld materiaal. De meest populaire werkvormen zijn het bespreken van actuele kwesties in de klas, en klassikaal de leerstof uit een lesmethode behandelen. Groepswerk komt op het sbo regelmatig voor dan in het so. De variatie van werkvormen is in het bo groter. De leerkrachten proberen zowel in het bo als s(b)o de leerlingen te motiveren voor deze lessen, door het zoeken van aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen en het betrekken van de actualiteit.

Een belangrijk aspect voor succesvolle bevordering van burgerschap is ten slotte een open en positief schoolklimaat. Zowel leerlingen als leerkrachten in het po en so oordelen over het algemeen positief over de sfeer in de klas en op school. De sfeer en relaties tussen leerlingen en leerkracht werd door leerlingen in het bo het meest positief ingeschat, gevolgd door leerlingen in het sbo en het so. Uit de verdiepende studie komt naar voren dat specifieke aanpakken die scholen met burgerschap in verband brengen vaak gericht zijn op sociale vaardigheden. Ook ervaren de leerlingen redelijk wat ruimte voor discussie in de klas. Leerkrachten geven aan dat in het bo hier iets meer ruimte voor is dan in het sbo en so.

Zoals al naar voren kwam is het beeld dat uit de door leerkrachten en schoolleiders verstrekte gegevens over de kenmerken van het burgerschapsonderwijs op scholen voor s(b)o naar voren komt vergelijkbaar met het peilingsonderzoek in het bo. Opnieuw blijkt dat burgerschap in het primair

onderwijs (en nu ook so) weinig doelgericht is en weinig samenhang vertoont (zie ook: Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Het betekent niet dat scholen geen invulling geven aan de bevordering van burgerschap, daaraan geen waarde hechten, of dat er geen sprake is van op bevordering van burgerschap gerichte praktijken. De resultaten die in Hoofdstuk 7 werden geschetst geven daarvan een beeld, en ook de verdiepende studie in Hoofdstuk 8 biedt voorbeelden van stevige betrokkenheid bij het thema burgerschap. Het betekent wel dat, in het algemeen gesproken, en in navolging van het bo, ook in het s(b)o weinig sprake is van een doelgerichte onderwijsaanpak, waarin gericht wordt gestreefd naar realisering van de leerdoelen voor burgerschap. Dat betekent dat een belangrijk kenmerk van goed onderwijs ontbreekt, maar ook dat aangenomen mag worden dat er veel nog niet benutte mogelijkheden zijn voor versterking van de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs.

#### *Onderwijs in seksuele vorming, diversiteit en weerbaarheid*

Op bijna alle so- en sbo-scholen wordt bij schoolverlaters aandacht besteed aan seksualiteit. Op een meerderheid van de scholen is hiervoor een signalerings- of zorgstructuur aanwezig. Op minimaal de helft van de scholen zijn er concrete afspraken over seksuele vorming, seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid. Leerkrachten in het sbo geven iets meer aandacht aan deze thema's dan leerkrachten in het so. In de verdiepende interviews dragen leerkrachten en schoolleiders ook uit dat ze het bespreken van seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid belangrijk vinden. Het is wel zo dat de thema's veelal spontaan en responsief aan bod komen, aan de hand van vragen van leerlingen of gebeurtenissen binnen de school. Zowel leerkrachten als schoolleiders ervaren soms belemmeringen bij het bespreken van seksuele diversiteit en seksuele weerbaarheid. Hierbij speelt de kwetsbaarheid van (bepaalde) leerlingen een rol, maar ook ouders met specifieke opvattingen of geloofsopvattingen, waar rekening mee wordt gehouden.

Ongeveer de helft van de leerkrachten van zowel het so als het sbo geeft aan dat zij gebruikmaken van het materiaal van de "Week van de lentekriebels"; ook de methode "Kriebels in je buik" wordt op bijna een derde van de scholen gebruikt. Recent onderzoek in het bo laat vergelijkbare cijfers zien (Van Ditzhuijzen & Reitzema, 2020). Een vijfde van de scholen voor s(b)o zegt geen lesmateriaal te gebruiken. Gemiddeld genomen geven de schoolleiders aan in redelijke mate inzicht in te hebben in de beleving van de sociale veiligheid op school in relatie tot seksuele diversiteit en seksueel grensoverschrijdend gedrag en knelpunten daarbij. Deze bevindingen komen overeen met eerdere resultaten uit het schooljaar 2015/2016 (Kuiper, Van der Veen & Ledoux, 2016).

#### *COVID-19-pandemie*

In het schooljaar 2020/2021 speelde de COVID-19-pandemie een rol. Ongeveer driekwart van de leerkrachten geeft aan dat de leerlingen tijdens de door de overheid ingestelde sluiting van scholen volledig afstandsonderwijs hebben gevolgd. In de overige gevallen werden kwetsbare leerlingen en zorgleerlingen alsnog op school opgevangen, of was er noodopvang voor kinderen van ouders met cruciale beroepen.

Leerkrachten gaven aan dat ze vooral vaker dan eerdere jaren aandacht hebben besteed aan hoe het thuis met leerlingen gaat, maar ook of leerlingen zich zorgen maken en of leerlingen stress ervaren. Volgens leerkrachten werd ook, in vergelijking tot andere schooljaren, meer met de leerlingen gepraat over het nieuws in Nederland, waarom er verschillende meningen mogen zijn en over hoe in een crisis beslissingen worden genomen.

### *Kenmerken van het curriculum*

Middels de verdiepende studie is onder meer getracht om de kenmerken van het burgerschapsonderwijs in kaart te brengen. Dat is gedaan aan de hand van het *intended curriculum* (i.e., het formeel beoogde aanbod), het *planned curriculum* (i.e., het curriculum zoals uitgewerkt in leerdoelen, leerlijnen en methodes), het *delivered curriculum* (i.e., het curriculum zoals aangeboden door de leerkracht) en het *received curriculum* (i.e., het curriculum zoals ontvangen en ervaren door leerlingen).

Voor wat betreft het *intended curriculum* kan worden geconcludeerd dat een aanzienlijk deel van de scholen geen visie op burgerschapsvorming heeft gedocumenteerd. Dit beeld kwam ook uit de afgenomen vragenlijsten naar voren. In de visies die wel zijn geformuleerd komt veelal een focus op het bevorderen van zelfredzaamheid en zelfstandigheid onder leerlingen voor. Voor wat betreft het *planned curriculum* valt op dat het burgerschapsonderwijs over het algemeen weinig structureel en doelgericht wordt aangeboden. Dit is voornamelijk zichtbaar in een gebrek aan concrete leerdoelen en monitoring van leerresultaten. De resultaten uit de vragenlijsten lieten zien dat als er sprake is van concrete leerdoelen, dit vooral intra- en interpersoonlijke doelen betreft, en niet maatschappelijke leerdoelen.

Bij de bevraging van het *delivered curriculum* is naar voren gekomen dat burgerschapsonderwijs op veel scholen veelal vanuit actualiteiten wordt ingevuld. Deze bevinding ondersteunt het gegeven dat de invulling van burgerschapsonderwijs op veel scholen weinig planmatig en doelgericht is: de invulling is grotendeels onderhevig aan dat wat in programma's als Schooltv en Nieuwsbegrip voorbij komt. Uit de vragenlijsten kwam naar voren dat burgerschap bijna altijd onderdeel is van wereldoriëntatie, maar bijbehorende methoden en materialen werden duidelijk minder vaak benoemd in de interviews.

Tot slot kan met betrekking tot het *received curriculum* worden geconcludeerd dat, volgens leerlingen, leerkrachten gemiddeld eens per maand praten over thema's gerelateerd aan burgerschap. Hieruit kan verder opgemaakt worden dat de bespreking van actualiteiten volgens de leerlingen geregeld ook niet over burgerschap gaat, gezien de actualiteiten vaak minimaal wekelijks aan bod komen. De thema's die door leerlingen het vaakst zijn genoemd, zijn culturele verschillen en klimaatverandering. Het praten over burgerschap in de les hangt samen met de burgerschapshouding en zelf ingeschatte burgerschapsvaardigheid van leerlingen. Ook het leren op school over burgerschap hangt positief samen met deze burgerschapscompetenties. In het so is de samenhang over het algemeen iets sterker dan in het sbo. De bekendheid van leerlingen met burgerschapsonderwerpen is gerelateerd aan burgerschapskennis en het toepassen hiervan. Deze uitkomsten ondersteunen de observatie uit eerder onderzoek dat liet zien dat het *received curriculum* bijdraagt aan de verklaring van uitkomstverschillen tussen scholen (Keating et al., 2010; 2012).

Uit de verdiepende casus bleek dat een deel van de leerlingen hun standpunt over vluchtelingen kan verwoorden, en voornamelijk ondersteunen met politieke en economische argumenten. De indicatie van de vaardigheden van leerlingen (volgens de interviewer) hangt redelijk samen met de zelfinschatting van burgerschapsvaardigheden van leerlingen op schoolniveau.

De indrukken van vaardigheden van leerlingen in de casus waren vergelijkbaar met het bo als het gaat om een eigen mening kunnen verwoorden, het herkennen van overeenkomsten en verschillen tussen meningen en het reageren op de meningen van andere leerlingen. In het s(b)o leken leerlingen over het algemeen beter in staat per staat om hun eigen mening met relevante argumenten te omkleden.

Over alle onderwijstypen heen vonden enkele gesprekken plaats waarin leerlingen weinig geïnteresseerd waren of ze geen idee hadden waar ze het precies over hadden.

***Onderzoeksvraag 3: Welke kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen verklaren verschillen tussen burgerschapscompetenties van leerlingen? En in hoeverre is er sprake van verschillen met het reguliere basisonderwijs?***

De kenmerken van scholen dragen in bescheiden mate bij aan de verklaring van uitkomstverschillen tussen scholen, die liggen in de orde van 3% tot 12%. De uitkomstverschillen tussen klassen zijn iets groter: tussen de 7% en 25%. Verschillen in kennis zijn voor een kwart toe te wijzen aan verschillen tussen klassen, waar in het bo dit slechts rond de 5% was. Een reden hiervoor is dat in het so en sbo de klassensamenstelling veelal tot stand komt door te groeperen naar prestatieniveau, en dikwijls ook naar beperkende leerlingkenmerken (zoals externaliserende en internaliserende gedragsproblemen). De verschillen worden deels verklaard door verschillen in de leerlingenpopulaties van de scholen, vooral verschillen in prestatieniveau (geïndiceerd door het schoolkeuzeadvies), en kenmerken van het onderwijs in burgerschapsvorming op scholen. Bij laatstgenoemde gaat het ook om aan het schoolklimaat verbonden factoren en de mate waarin leerlingen op school met burgerschapsactiviteiten in aanraking komen.

Een verkenning van de mate waarin sprake is van kenmerken die, als we uitgaan van de uitkomsten van eerder onderzoek, bijdragen aan de effectiviteit van burgerschapsonderwijs, zoals de beleving van het klas- en schoolklimaat, mogelijkheden om met burgerschap te oefenen, het meten van leerprestaties, de handelingsbekwaamheid van leerkrachten, een gedeelde visie op burgerschapsonderwijs en andere, maakte duidelijk dat scholen in het s(b)o in te delen zijn op specifieke kenmerken. Dat wil zeggen dat er verschillende groepen scholen zijn waar enkele of meerdere van deze factoren sterker ontwikkeld zijn, en groepen waarin deze kenmerken minder voorkomen. Ter vergelijking, in het bo bleken er slechts twee groepen scholen te onderscheiden, scholen met meer of minder burgerschap bevorderende factoren.

De huidige analyses laten zien dat de verdeling van deze kenmerken (bijvoorbeeld: scholen met een gunstig of matig klasklimaat, en scholen met georganiseerd of juist nauwelijks georganiseerd burgerschapsonderwijs) niet verschilt tussen scholen die verschillen in grootte, naar denominatie, en stedelijkheid. Er zijn wel lichte verschillen tussen groepen scholen op te merken als gekeken wordt naar de spreiding over Nederland, het onderwijstype, en percentages achterstandsleerlingen op de school. Scholen met een gunstig klasklimaat en scholen met een goede organisatiegraad op burgerschap zijn scholen waar leerlingen vaker deelnemen aan burgerschapsactiviteiten, en leerlingen gemiddeld een positievere burgerschapsattitude hebben. Voor burgerschapskennis en -vaardigheid doet dat verschil zich niet voor. Hoewel dat de relevantie van genoemde factoren als kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs deels relativeert, geven meerniveau-analyses, waarin de kenmerken van data en de overlap tussen de achterliggende mechanismen zijn verdisconteerd, meer houvast om hierover gefundeerde uitspraken te kunnen doen. Die analyses laten zien, met een groep scholen die nauwelijks georganiseerd burgerschapsonderwijs rapporteren, dat leerlingen op groepen scholen met een gunstig klasklimaat zich positiever inschatten op eigen vaardigheid en seksuele weerbaarheid, alsook een positievere burgerschapshouding hebben. Dit komt dus overeen met de voorgaande analyse, alleen hier gaat het niet om gemiddelde burgerschapscompetenties op schoolniveau, maar om individuele burgerschapscompetenties van leerlingen. Leerlingen op groepen scholen met relatief goed georganiseerd burgerschapsonderwijs hebben globaal genomen meer vaardigheid en een positievere burgerschapsattitude dan de referentiegroep.

### *Leerling- leerkracht- en schoolfactoren*

Meerniveau-regressieanalyse is gebruikt om de invloed van verschillende variabelen op de kennis, vaardigheden en attitude met betrekking tot burgerschap en seksuele weerbaarheid van leerlingen te onderzoeken. Analyses zijn eerst voor sbo en so apart uitgevoerd, en vervolgens zijn de onderwijstypen gecombineerd in een gemeenschappelijke analyse. Op deze manier krijgen we ook zicht op effecten die verschillen per schoolsoort.

De factoren die de uitkomstverschillen tussen scholen verklaren hebben grotendeels te maken met verschillen tussen leerlingen. We bespreken hier eerst de bevindingen voor het so, dan het sbo, en dan een gezamenlijk beeld. Wanneer we inzoomen op specifieke schattingen op onderdelen in het so (zie model 1 t/m 4 in paragraaf 7.4), gaat het enerzijds om individuele kenmerken van leerlingen, zoals sekse (lager niveau van zelf ingeschatte vaardigheid en attitude van jongens) en migratieachtergrond (lager niveau voor toepassen van kennis) en anderzijds de samenstelling van de leerlingenpopulatie, zoals het percentage leerlingen met uitstroom naar vmbo tot vwo (hoger niveau van kennis en vaardigheid in het toepassen van kennis), en het percentage leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond (lagere scores voor zelf ingeschatte vaardigheid, attitude en seksuele weerbaarheid). Het gaat om overwegend (zeer) kleine effecten. Het leerlingkenmerk waarvoor de naar verhouding sterkste samenhang met burgerschapscompetenties blijkt, is het schoolkeuzeadvies (hogere competenties bij hoger advies; op attitude na). Dit betekent dat het voorlopig schooladvies, zijnde een belangrijke indicator van het cognitief vermogen van leerlingen, vooral sterk samenhangt met de meer cognitieve burgerschapscompetenties, overeenkomstig aan de bevindingen in het bo. Daarnaast scoren leerlingen op alle uitkomsten hoger als ze meer gebruikmaken van media om zich te informeren over het nieuws.

In het sbo zijn grotendeels dezelfde individuele en schoolkenmerken aan te wijzen die verschillen in burgerschapsuitkomsten verklaren, waarbij hier ook aanvullend de leeftijd (oudere leerlingen hebben hoger niveau in toepassen van kennis en positievere attitude), en regionale verschillen (regio noord heeft een lager niveau op kennis en vaardigheid in het toepassen van kennis dan regio midden) een rol spelen.

Achtergrondkenmerken van leerkrachten (zoals de leeftijd en jaren werkervaring) spelen een rol in het so. Leerlingen die les krijgen van jonge leerkrachten in het so hebben hogere scores op kennis en de vaardigheid in het toepassen van kennis. Tegelijkertijd hebben leerkrachten met enige werkervaring (11 tot 15 jaar) hier ook een positieve invloed op. Daarnaast speelt sekse (vrouwelijke leerkrachten) en ervaren bekwaamheid in lesgeven over het politieke systeem een rol bij een hoger kennisniveau van so-leerlingen.

Kenmerken van het onderwijs van de school doen er ook toe. Zonder rekening te houden met andere verklarende factoren, zijn er effecten van een open klasklimaat: positieve relaties tussen leerlingen en leerkrachten, en meer ruimte voor discussie in de klas leiden tot hogere uitkomsten. Het aantal door de leerkracht gebruikte werkvormen hangt positief samen met de vaardigheid in het toepassen van kennis.

Een andere, meer opvallende, uitkomst in het so is dat leerlingen die het schoolklimaat als onveilig ervaren hun burgerschapsvaardigheden gemiddeld genomen hoger inschatten. Een verklaring zou kunnen zijn dat wanneer leerlingen het schoolklimaat als onveilig ervaren, ze zich, bijvoorbeeld uit

zelfbescherming of zelfverdediging, beter en vaardiger voordoen dan wanneer ze het schoolklimaat als veilig ervaren. Ook kan het zijn dat de burgerschapsvaardigheden van deze leerlingen feitelijk hoger liggen, omdat ze deze hebben ontwikkeld om zich staande te kunnen houden.

Een andere opvallende uitkomst met betrekking tot het onderwijsleerproces in het so is dat een hogere mate van inbedding van het burgerschapsonderwijs in de dagelijkse lespraktijk samenhangt met een lagere score op burgerschapskennis. Hier zou een rol kunnen spelen dat de noodzaak tot inbedding van het burgerschapsonderwijs groter was, en zich nog niet heeft vertaald in de groei van burgerschapskennis van leerlingen. Tot slot heeft in het so de aandacht van de directie voor maatschappelijke betrokkenheid een klein negatief effect op burgerschapshoudingen van leerlingen. Dit indiceert dat wanneer een directie meer aandacht heeft voor maatschappelijke betrokkenheid, leerlingen lagere scores op attitude behalen. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de aandacht voor maatschappelijke betrokkenheid vanuit de directie reeds een door de school geïnitieerde reactie was op zorgen over bepaalde houdingen van leerlingen, en bedoeld was om deze houdingen te verbeteren.

Sbo-Leerlingen waarvan de schoolleider aangeeft dat er meer aandacht voor sociale omgang en persoonsvorming (geldt ook voor so) is en overeenstemming over het burgerschapsonderwijs op school hebben positievere burgerschapsattituden. Een meer uitgewerkte visie op directieniveau en het gebruik van verschillende lesmaterialen door de leerkracht hangen samen met hogere scores van sbo-leerlingen op de vaardigheid in het toepassen van kennis.

Leerlingen op sbo-scholen waarvan de schoolleider aangeeft dat het burgerschapsonderwijs is ingebed in de dagelijkse lespraktijk hebben een minder positieve burgerschapshouding. Dergelijke zeer kleine negatieve effecten vonden we eerder ook in het bo, bijvoorbeeld over overeenstemming van het burgerschapsonderwijs of aandacht voor sociale omgang en persoonsvorming.

De handelingsbekwaamheid van leerkrachten aangaande het lesgeven over politiek hangt positief samen met kennis en vaardigheid in het toepassen van kennis van sbo-leerlingen. Leerlingen in het sbo hebben een positievere attitude en zelf ingeschatte vaardigheid als de leerkracht het belang van burgerschap (ook als taak voor de school) hoger inschat. Dat blijkt ook voor kenmerken van scholen, zoals de denominatie van de school (met uitzondering van een effect van scholen van protestants-christelijke signatuur op burgerschapsattituden). Leerlingen op scholen in meer stedelijke gebieden behalen hogere scores op vaardigheid en attitude. Hier gaat het steeds om overwegend zeer kleine effecten.

#### *Gezamenlijk beeld van speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs*

De meerniveau-analyse waarin het so en sbo gezamenlijk is meegenomen (hier nog apart uitgevoerd op leerling-, leerkracht- en schoolniveau), laat vergelijkbare uitkomsten zien met voorgaande analyses waarbij het so en sbo apart zijn meegenomen. De individuele kenmerken van leerlingen spelen een belangrijke rol bij verschillen in cognitieve burgerschapsuitkomsten, vooral schooladvies, maar ook sekse en migratieachtergrond. Leerlingen die meer ruimte voor discussie in de klas ervaren scoren hoger op alle burgerschapsuitkomsten, en ook op seksuele weerbaarheid. Ook een positieve relatie tussen de leerkracht en leerling draagt bij aan hogere burgerschapscompetenties (op kennis na) en seksuele weerbaarheid. Deelname aan burgerschapsactiviteiten hangt positief samen met zelf ingeschatte vaardigheid en attitude.

Wederom doen ook enkele kenmerken van het onderwijs van de school ertoe, in dezelfde richting als voorgaande bespreking van de burgerschapsuitkomsten. Waar de schoolleider aangeeft dat er meer aandacht voor sociale omgang en persoonsvorming is en de visie op burgerschapsonderwijs in bepaalde mate is uitgewerkt, behalen leerlingen hogere scores voor respectievelijk burgerschapsattitude en de vaardigheid in het toepassen van kennis.

#### *Integrale analyse van so en sbo*

Er kwamen verschillende typen verklaringen naar voren die een rol spelen bij uitkomstverschillen: er zijn verschillen tussen leerlingen, tussen groepen leerlingen op verschillende scholen, en aan de school gekoppelde factoren zoals de kenmerken van de school, het onderwijs of de leerkrachten. Deze verschillende factoren hebben we ook samengenomen in een integrale analyse (alle factoren uit losse modellen meegenomen), waarbij bovendien is gekeken naar interactie-effecten met onderwijstype.

De integrale analyses (per uitkomstmaat) laten ook verschillen zien, maar nog slechts voor een deel van de factoren die op de analyses per onderdeel naar voren gekomen zijn. Het beeld kan als volgt worden samengevat. De verklaring van uitkomstverschillen tussen scholen hangt zowel samen met verschillen in de samenstelling van de leerlingenpopulatie tussen scholen, als met de kenmerken van het onderwijs van de school. Dat is het meest het geval voor attitudes en (toepassen van) kennis, en in mindere mate voor zelf ingeschatte vaardigheid en seksuele weerbaarheid.

Voor kennis geldt dat in de integrale analyse relatief nog het grootste gedeelte van onverklaarde verschillen in scores tussen leerlingen samenhangt met de klas waarin ze zitten (ICC van 0.11). De variantie op klasniveau bleek voor de cognitieve burgerschapsuitkomsten (ICC van 0.18-0.25) ook meer te zijn dan voor de affectieve burgerschapsuitkomsten (ICC van 0.07-0.10), waarschijnlijk omdat bij de klassamenstelling in het s(b)o rekening is gehouden met prestatieniveau. Ter vergelijking, in het bo (waar geen sprake is van een indeling op prestatieniveau in de klassamenstelling) was er duidelijk minder variantie op klasniveau voor cognitieve burgerschapsuitkomsten. Voor burgerschapshouding en zelf ingeschatte vaardigheid zijn er in het bo wel vergelijkbare uitkomsten met betrekking tot de variantie op klasniveau (Dijkstra et al., 2015; Slijkhuis et al., 2021)

De cognitieve burgerschapsuitkomsten in het s(b)o worden voor het grootste gedeelte verklaard door leerlingkenmerken, waarbij het voorlopig schooladvies in de analyse het sterkste effect heeft. Dat wijst erop dat het prestatieniveau van leerlingen (zoals geïndiceerd door het schoolkeuzeadvies) uitkomstverschillen verklaart. Vandaar is ook voor kennis relatief het grootste aandeel van de variantie verklaard in de integrale analyse, namelijk 30%, kort gevolgd door het toepassen van kennis en attitude met 28%. Zelf ingeschatte vaardigheid en seksuele weerbaarheid worden voor 19% verklaard in het integrale model.

Het gebruik van media en de perceptie van ruimte voor discussie in de klas door leerlingen heeft een klein effect op zelf ingeschatte vaardigheid, attitude en seksuele weerbaarheid. De manier waarop een leerling de relatie met de leerkracht beleeft doet er ook toe voor burgerschapshouding en seksuele weerbaarheid.

De effecten van de kenmerken van de school zijn klein, en geringer dan die van verschillen in de leerlingenpopulatie van de school. Leerlingen op scholen met een relatief hoog percentage leerlingen met niet-Nederlandse achtergrond scoren iets lager op burgerschapskennis. Dit geldt ook voor leerlingen in weinig stedelijke gebieden ten opzichte van leerlingen in meer bevolkte gebieden. Leerlingen van openbare scholen blijven op toepassen van kennis, attitude en seksuele weerbaarheid licht achter bij scholen met andere denominatie. Leerlingen van scholen in het midden van het land



blijven iets achter bij leerlingen uit regio oost en zuid. Daarnaast heeft het onderwijstype ook effect op burgerschapskennis, vaardigheid in het toepassen hiervan (lager voor so) en seksuele weerbaarheid (hoger voor so).

Van één leerkrachtkenmerk gaat een klein effect uit op kennis en attitude, namelijk het geslacht (in het nadeel van mannen). Verder gaat een zeer klein effect uit van de positieve inschatting door de leerkracht om les te kunnen geven over het politieke systeem op kennis en het toepassen hiervan. De aandacht voor persoonsvorming en het omgaan met anderen volgens de schoolleider, en het belang dat de leerkracht hecht aan burgerschap als taak voor de school, hebben beide een zeer klein effect op de burgerschapshouding van leerlingen. De seksuele weerbaarheid van leerlingen is iets groter op scholen waar de directie een visie op burgerschapsonderwijs heeft uitgewerkt. De perceptie van de leerkracht over de hoeveelheid ruimte voor discussie in de klas hangt negatief samen met burgerschapsattituden van leerlingen, waar juist verwacht mag worden dat dit kenmerk de attituden van leerlingen positief beïnvloed.

De vraag naar de relatie tussen de kenmerken van scholen en de burgerschapsuitkomsten veronderstelt dat tussen scholen verschillen bestaan in uitkomsten. De uitkomstverschillen tussen scholen (die in deze studie zijn onderzocht in de vorm van verschillen tussen leerlingen in klassen schoolverlaters) laat zien dat die verschillen relatief bescheiden zijn, en zoals gezegd variëren tussen de 7% en 25%. Dat betekent dat, voor zover van verschillen sprake is, die voor deze percentages corresponderen met kenmerken van scholen. Voor het overige hangen deze verschillen samen met kenmerken van leerlingen of kunnen niet nader worden geduïd. Deze bevinding komt niet alleen overeen met het peilingsonderzoek in het bo, maar ook met studies in het vo.

In de integrale analyses komt, als het om kenmerken van leerlingen gaat, vooral het schoolkeuzeadvies naar voren bij de cognitieve burgerschapscompetenties. Dat kan begrepen worden uit de samenhang van het advies met achterliggende factoren, zoals verschillen in prestatieniveau en de thuissituatie. Kenmerken van scholen die naar voren komen, blijken onder meer de ruimte die leerlingen ervaren voor discussie in de klas, de relaties tussen leerlingen en leerkracht, en de ervaren bekwaamheid van de leerkracht in het lesgeven over politiek. Dergelijke invloedrijke factoren kennen we uit het bo, maar komen ook uit internationaal onderzoek naar burgerschapsonderwijs naar voren, bijvoorbeeld met betrekking tot verklaringen vanuit schoolklimaat, dat een centrale inzicht is uit het onderzoek naar effectief burgerschapsonderwijs.

***Onderzoeksvraag 4: In hoeverre is er met betrekking tot aandacht voor de sociale en maatschappelijke component van burgerschapsonderwijs sprake van verschillen met het reguliere basisonderwijs?***

Vergelijking van de aandacht voor sociale en maatschappelijke leerdoelen in de burgerschapsvorming van schoolverlaters in het s(b)o en leerlingen in groep 8 van het bo laat zien dat er verschillen zijn. Hoewel geen expliciete verwachtingen waren geformuleerd over het resultaat van de vergelijking, past de conclusie dat sociale leerdoelen vooral in s(b)o geformuleerd zijn, en maatschappelijke leerdoelen meer aan bod komen in het bo. Dit sluit aan bij het meer algemene beeld dat in het s(b)o het burgerschapsonderwijs geconcentreerd is op de verwerving van intrapersonlijke en interpersoonlijke competenties. De sociaal-emotionele ontwikkeling staat centraal, zoals bij het bevorderen van zelfstandigheid, zelfcontrole en zelfvertrouwen. Daarnaast worden interpersoonlijke competenties aangesproken bij het leren samenwerken, leren oplossen van conflicten, en het opbrengen van respect voor elkaar. Het gaat hierbij vooral om situaties met bekende anderen in de

directe omgeving van de leerling. De intrapersonlijke en interpersoonlijke competenties worden in programma's als Kanjertraining aangesproken. Tegelijkertijd maken echter relatief weinig scholen in het s(b)o gebruik van deze specifieke programma's. Scholen geven vooral op een andere manier invulling aan deze leerdoelen, met name in de alledaagse omgang op school, ofwel de schoolcultuur. Maatschappelijke competenties worden meer aangesproken als het gaat om een bijdrage leveren aan de samenleving en het leren kennen van democratie en politiek. Hier is relatief minder aandacht voor in het so dan in het bo, hoewel daar ook geen sprake is van uitgewerkte leerdoelen. Wat dat betreft is het overkoepelende beeld niet anders dan in het bo: burgerschapsonderwijs lijkt weinig structureel, planmatig en doelmatig. De focus ligt voornamelijk op de aanbodzijde, maar er wordt weinig geëvalueerd of het aanbod effect heeft op de leerresultaten van leerlingen, en daarmee is er geen zicht op de doelmatigheid van het burgerschapsonderwijs. Uit de interviews blijkt dat scholen wel bezig zijn met de thematiek, maar dat veel impliciet gebeurt en daarmee de bewustwording van wat onder burgerschap verstaan wordt nadere aandacht verdient.

## Literatuurlijst

- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B. and Walker S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1-48. doi:10.18637/jss.v067.i01.
- Buuren, van S. and Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1-67. URL <https://www.jstatsoft.org/v45/i03/>.
- Coopmans, M., Dam, G. ten, Dijkstra, A.B., & Veen, I. van der (2020). Towards a comprehensive school effectiveness model of citizenship education: an empirical analysis of secondary schools in the Netherlands. *Social Sciences* 9(9), 157. <https://doi.org/10.3390/socsci9090157>
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46, 354-372.
- De Schaepmeester, L., van Braak, J. & Aesaert, K. (2021). Social citizenship competences of primary school students: does socio-ethnic diversity in the classroom matter? *Globalisation, Societies and Education*, DOI: 10.1080/14767724.2021.1889360
- Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Amsterdam: Vossiuspers Universiteit van Amsterdam.
- Dijkstra, A.B., Daas, R., Motte, P.I. de la, & Ehren, M. (2017). Inspecting school social quality: Assessing and improving school effectiveness in the social domain. *Journal of Social Science Education*, 16, 75-84.
- Dijkstra, A.B., Geijsel, F., Ledoux, G., Veen, I. van der & Dam, G. ten (2015) Effects of school quality, school citizenship policy, and student body composition on the acquisition of citizenship competences in the final year of primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 524-553. DOI: [10.1080/09243453.2014.969282](https://doi.org/10.1080/09243453.2014.969282)
- Dijkstra, A.B., Kuiper, E., & Nieuwelink, H. (2018). *Kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs. Voorstudie Peilonderzoek Burgerschap 2019*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Dijkstra, A.B., & Motte, P.I. de la (Eds) (2014). *Social Outcomes of Education. The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Driessen, G., Mulder, L, Ledoux, G. Roeleveld, J. & Veen, I. van der (2009). *Cohortonderzoek COOL5-18. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen: ITS/Amsterdam:Kohnstamm Instituut.

- Flory, K., Molina, B.S.G., Pelham, W.E., & Smith, B. (2010). Childhood ADHD predicts risky sexual behavior in young adulthood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 571–577.
- Gamboa, P., Freire, S., Anica, A., Mogarro, M. J., Moreira, M. F., & Vaz da Silva, F. (2021). Correlates of rejection by the peer group: A study comparing students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21.  
<http://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941314>
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Geboers, E. (2014). *Citizenship of young people*. Dissertatie: Universiteit van Amsterdam.
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67, 377-415.  
<http://doi.org/10.3102/00346543067004377>
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *Peil.Burgerschap Einde basisonderwijs 2019-2020*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Isac, M., Maslowski, R., & van der Werf, G. (2011). *Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge*. *School effectiveness and school improvement*, 22(3), p. 313–333. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.571542>
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E., & Lopes, J. (2010). Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS).
- Knowles, J. E., and Frederick, C. (2020). merTools: Tools for Analyzing Mixed Effect Regression Models. R package version 0.5.2. <https://CRAN.R-project.org/package=merTools>.
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., and Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models. *Journal of Statistical Software*, 82(13), 1-26. doi: 10.18637/jss.v082.i13  
(URL:<https://doi.org/10.18637/jss.v082.i13>).
- Ledoux, G., Roeleveld, J., Langen, A. van, & Smeets, E. (2012). COOL speciaal – inhoudelijk rapport. Kohnstamm Instituut.
- Medina-Rico, M., López-Ramos, H., & Quinonez, A. (2018). Sexuality in people with intellectual disability: Review of literature. *Sexuality and Disability*, 36, 231-248.

- Middlewood, D. (2001). Leadership of the curriculum: setting the vision. In Middlewood, D. and Burton, N. (eds.) (2005), *Managing the curriculum* (pp. 109). Sage.
- Munniksma, A., Dijkstra, A.B., Veen, I. van der, Ledoux, G., Werfhorst, H. van de, & Dam, G. ten (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Nieuwelink, H. (2016). *Becoming a Democratic Citizen*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, K., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Peetsma, T. T. D., Wagenaar, E., & Kat, E. de (2001). School motivation, future time perspective and well-being of high school students in segregated and integrated schools in the Netherlands and the role of ethnic self-description. In J. K. Koppen & I. Lunt & C. Wulf (Eds.). *Education in Europe, cultures, values, institutions in transition* (Vol. 14, pp. 54-74). Münster, New York: Waxmann.
- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B., & Ten Dam, G. (2010). *Scholen voor Burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Garant: Antwerpen/Apeldoorn.
- Slijkhuis, E.G.J., Van der Veen, I., Walet, L., Ritzema, E.S., De Boer, H., Kuijpers, R.E., Naayer, H.M., Hemker, B.T., Stronkhorst, E., Lampe, T.T.M., Dijkstra, A.B. (2021). *Burgerschap in het basisonderwijs. Technisch rapport Peil.Burgerschap 2020*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Sullivan, A., & Caterino, L. C. (2008). Addressing the sexuality and sex education of individuals with autism spectrum disorders. *Education Treatment of Children, 31*, 381-394.
- Veen, I. van der, Ledoux, G., Kuiper, E., Bomhof, M. & Walraven, M. (2017). Deel III Vragenlijstonderzoek ~ Opvattingen van leraren en schoolleiders. In: Inspectie van het Onderwijs, *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Verhelst, N.D., & Verstralen, H.H.F.M. (2002). *Structural analysis of a univariate latent variable (SAUL); theory and a computer program*. Arnhem, Cito. OPD Memorandum 2002-1
- Visser, A. (2018). *Burgerschap in het basisonderwijs. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.
- Wagenaar, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2011). *Balans actief burgerschap en sociale integratie*. Arnhem: Cito.

Wagenaar, H., Keune, K., & Weerden, J. van (2012). *Balans oordelen en argumenteren als onderdeel van actief burgerschap en sociale integratie*. Arnhem: Cito.

Wanders, F.H.K. (2019). *The contribution of schools to societal participation of young adults*. Dissertatie: Universiteit van Amsterdam.

## Bijlagen

### Databestanden

In verscheidene hoofdstukken zijn de variabelen in de databestanden van de Peiling Burgerschap aan bod gekomen. Dit hoofdstuk zet al deze variabelen op een rij, met vermelding van de naam, de label en de bron van de variabele. Deze variabelen zijn zowel in drie deelbestanden (leerling, leerkracht en schoolleidersbestand) als in één (totaal)bestand opgenomen. Dit totaalbestand is de basis van onderstaande beschrijving.

De eerste variabelen betreffen identificatievariabelen. Door middel van het school identificatienummer (BSPid) zijn gegevens van de schoolvragenlijst gekoppeld aan de gegevens van leerkrachten en leerlingen. Het leerlingnummer is de barcode van de door de leerlingen ingevulde vragenlijst. Het derde nummer is de identificatie van de klas. Door middel van dit klas identificatienummer zijn gegevens van de leerkrachtvragenlijst gekoppeld aan de gegevens van de leerlingen. Het nummer is een samentrekking van het schoolnummer en een klasaanduiding. In de meerniveau analyses in deze rapportage is de klasidentificatie gebruikt als hoogste niveau.

Variabele	Label	Bron
BSPid	School id	Admin.
barc	Leerling id	Admin.
klas_nr	Klasnummer	Admin.
klas_id	Klas id	Admin.
lkbarc	LK barcode	Admin.
Versie_num	Versie leerlingboekje	Admin.
Type_num	schooltype	Admin.
LL_gebmnd	geboortemaand numeriek	Leerling
LL_gebjaar	geboortejaar numeriek	Leerling
LL_lft	Leeftijd numeriek	Leerling
LL_geslacht	geslacht numeriek	Leerling
LL_thuistaal	thuis taal numeriek	Leerling
IQ75	IQ lager dan 75?	Leerling
VI_adv	Voorlopig schooladvies	School
VI_adv_num	advies numeriek	School
VI_adv_num2	Advies ingedikt	School
Bijz_vooraf	bijzonderheden aan llnlijst	School
DK_WML	WML schatting Kennis (gesloten)	Toets
DK_WML_se	SE(WML)Kennis (gesloten)	Toets
DV_WML	WML schatting Vaardigheid (gesloten)	Toets
DV_WML_se	SE(WML)Vaardigheid (gesloten)	Toets
PV_WML	WML schatting Vaardigheid (Likert)	Toets
PV_WML_se	SE(WML)Vaardigheid (Likert)	Toets
PA_WML	WML schatting Attitude (Likert)	Toets
PV_WML_se	SE(WML)Attitude (Likert)	Toets
PS_WML	WML schatting seksuele weerbaarheid (Likert)	Toets
PS_WML_se	SE(WML) seksuele weerbaarheid (Likert)	Toets
LL_Vr6_3_1	Nederlands	Leerling
LL_Vr6_3_2	Een dialect (streektaal) van Nederlands	Leerling
LL_Vr6_3_3	Fries	Leerling
LL_Vr6_3_4	Een andere taal dan Nederlands	Leerling
LL_Vr6_3_5	Nederlands en een andere taal	Leerling
LL_bsact	leerlingvragenlijst index V4 deelname aan burgerschapsactiviteiten op school	Leerling
LL_Media	leerlingvragenlijst V5 Schaal gebruik maken van media: krant lezen, nieuws volgen	Leerling
LL_Openklas	leerlingvragenlijst V6 Schaal ruimte voor discussie in de klas	Leerling



Variabele	Label	Bron
LL_Soconveilig	leerlingvragenlijst V6 Schaal ruimte voor discussie in de klas	Leerling
LL_RelatieLK_LL	leerlingvragenlijst V8a schaal leerkracht-leerling relatie	Leerling
LL_RelatieLLen	leerlingvragenlijst V8a schaal leerkracht-leerling relatie	Leerling
LL_Corvertrouw	leerlingvragenlijst V9 Schaal vertrouwen in regering omtrent corona	Leerling
Vr4_1_mk	Leren over politiek	Leerkracht
Vr4_2_mk	Leren over waarden en normen	Leerkracht
Vr4_3_mk	Leren over democratie	Leerkracht
Vr4_4_mk	Leren over onderwerpen uit de actualiteit	Leerkracht
Vr4_5_mk	Leren over andere godsdiensten en andere culturen	Leerkracht
Vr4_6_mk	Leren over verkiezingen	Leerkracht
Vr10_uur_txt	Hoeveel tijd besteedt u gemiddeld per week aan burgerschapsvorming? (al dan niet geïntegreerd in andere vakken)	Leerkracht
Vr10_minuten_txt	Hoeveel tijd besteedt u gemiddeld per week aan burgerschapsvorming? (al dan niet geïntegreerd in andere vakken)	Leerkracht
LK_total_min	totaal aantal minuten lestijd burgerschap per week	Leerkracht
Vr14_a_1_mk	afspraken... seksuele diversiteit	Leerkracht
Vr14_a_2_mk	afspraken... seksuele vorming	Leerkracht
Vr14_a_3_mk	afspraken... bevordering van seksuele weerbaarheid	Leerkracht
Vr14_b_1_mk	voorbereid... seksuele diversiteit	Leerkracht
Vr14_b_2_mk	voorbereid... seksuele vorming	Leerkracht
Vr14_b_3_mk	voorbereid... bevordering van seksuele weerbaarheid	Leerkracht
Vr14_c_1_mk	aandacht... seksuele diversiteit	Leerkracht
Vr14_c_2_mk	aandacht... seksuele vorming	Leerkracht
Vr14_c_3_mk	aandacht... bevordering van seksuele weerbaarheid	Leerkracht
vr14_d_1	Veilig wijs	Leerkracht
vr14_d_2	Kriebels in je buik	Leerkracht
vr14_d_3	Wonderlijk gemaakt	Leerkracht
vr14_d_4	Help! Ik word volwassen	Leerkracht
vr14_d_5	een andere lesmethode, namelijk...	Leerkracht
vr14_d_6	het materiaal van de "Week van de Lentekriebels"	Leerkracht
vr14_d_7	lesmateriaal van een organisatie, namelijk...	Leerkracht
vr14_d_8	zelf ontwikkeld materiaal	Leerkracht
vr14_d_9	geen lesmateriaal	Leerkracht
vr14_d_10	anders, namelijk...	Leerkracht
Vr14_d_txt	Schrijfruimte 14d	Leerkracht
Vr15_c_mk	Heeft u afstandsonderwijs gegeven aan uw leerlingen tijdens de coronacrisis?	Leerkracht
Vr15_c_txt	Dit was verschillend voor verschillende (groepen) leerlingen, namelijk:	Leerkracht
LK_opmerkingen_txt	Ruimte voor opmerkingen	Leerkracht
LK_sekse	Leerkrachtvragenlijst V1a geslacht leerkracht	Leerkracht
LK_leeftijd	Leerkrachtvragenlijst V1b leeftijd leerkracht	Leerkracht

Variabele	Label	Bron
LK_vooropl	Leerkrachtvragenlijst V1c opleiding leerkracht	Leerkracht
LK_Master_spec	Het hebben behaald van een op het s(b)o toegesneden master	Leerkracht
LK_Opl_overig	Het hebben behaald van een wo of hbo master (niet specifiek toegesneden op s(b)o of niet nader benoemd	Leerkracht
LK_werkervalg	Leerkrachtvragenlijst V1d Werkervaring in het algemeen in basisonderwijs	Leerkracht
LK_werkervbb	Leerkrachtvragenlijst V1e Werkervaring in bovenbouw op huidige school	Leerkracht
LK_belang	Leerkrachtvragenlijst V2a en V2b Belang burgerschapsonderwijs (gemiddelde 2 items)	Leerkracht
LK_bekw_s1_alg	Leerkrachtvragenlijst V2c 3,4,5,6,7,9,11,12 subschaal ervaren bekwaamheid lesgeven over algemene aspecten burgerschapseducatie	Leerkracht
LK_bekw_s2_pol	Leerkrachtvragenlijst V2c 1,2,8,10,13 subschaal ervaren bekwaamheid lesgeven over politieke systeem	Leerkracht
LK_invbs_ll	Leerkrachtvragenlijst V3 8,11 t/m 17 schaal Aandacht voor invulling burgerschap via persoonsvorming en sociale omgang	Leerkracht
LK_invbs_ms	Leerkrachtvragenlijst V3 3,5,18 t/m 20, 22, 23 schaal aandacht voor bevorderen maatschappelijke betrokkenheid en deelname	Leerkracht
LK_invbs_vs	Leerkrachtvragenlijst V3 1,2,4,6,7,9,10 schaal bevorderen van omgaan met verschillen (open houding)	Leerkracht
LK_Klasklimaat	Leerkrachtvragenlijst V5 schaal ruimte voor discussie in de klas	Leerkracht
LK_Vak	Leerkrachtvragenlijst V6 index aantal vakken waarin aanbod BS	Leerkracht
LK_Werkv	Leerkrachtvragenlijst V7 schaal mate gebruik werkvormen voor burgerschapsonderwijs	Leerkracht
LK_Materiaal	Leerkrachtvragenlijst V8 index mate gebruik bestaand materiaal burgerschapsonderwijs	Leerkracht
LK_Matrzelf	Leerkrachtvragenlijst losse vraag 8_4 gebruik zelf ontworpen materiaal burgerschapsonderwijs	Leerkracht
LK_Bijhres	Leerkrachtvragenlijst V9 index bijhouden leerresultaten	Leerkracht
LK_invbs_ll	Leerkrachtvragenlijst V3 8,11 t/m 17 schaal Aandacht voor invulling burgerschap via persoonsvorming en sociale omgang	Leerkracht
LK_Concbs1	Leerkrachtvragenlijst V11a losse vraag uitwerking visie burgerschapsonderwijs	Leerkracht
LK_Concbs2	Leerkrachtvragenlijst V11C Schaal concretisering burgerschapsonderwijs	Leerkracht
LK_Inbedbs	Leerkrachtvragenlijst V12 Schaal Inbedding burgerschap in dagelijkse onderwijspraktijk	Leerkracht
LK_Overeenst	Leerkrachtvragenlijst V13 schaal Overeenstemming Burgerschapsaanbod op verschillende niveaus	Leerkracht
LK_CovidAandachtLln	Leerkrachtvragenlijst V15a schaal aandacht voor leerlingen tijdens Corona	Leerkracht
LK_CovidGesprekLln	Leerkrachtvragenlijst V15b schaal praten met leerlingen over onderwerpen die raken aan de Corona pandemie	Leerkracht
D2_05.1	Als apart vak/onderdeel van het curriculum	Directie

Variabele	Label	Bron
D2_05.2	In (niet vakgebonden) projecten	Directie
D2_05.3	Via buitenschoolse activiteiten	Directie
D2_05.4	Komt aan bod in vrijwel alle vakken	Directie
D2_05.5	Door de manier waarop we met elkaar omgaan en de algehele sfeer op school	Directie
D2_05.6	Anders, namelijk...	Directie
D2_05.6_other	Schrijfruimte: Anders, namelijk...	Directie
D2_05.7	Geen van bovenstaande	Directie
D2_08.1	Bevorderen van een democratische houding	Directie
D2_11	Zijn er andere doelen (dan eerder genoemd) die op uw school belangrijk zijn bij het bevorderen van burgerschap? Zo ja, welke?	Directie
Q8.1	Leren over politiek	Directie
Q8.2	Leren over waarden en normen	Directie
Q8.3	Leren over democratie	Directie
Q8.4	Leren over onderwerpen uit de actualiteit	Directie
Q8.5	Leren over andere godsdiensten en andere culturen	Directie
Q8.6	Leren over verkiezingen	Directie
D3_12	Scholen verschillen in de mate waarin zij burgerschapsonderwijs op schoolniveau concretiseren. Wat is op uw school het geval?	Directie
Q10.1	het leren van zelfredzaamheid en zelfstandigheid.	Directie
Q10.2	het bevorderen van sociaal-emotionele ontwikkeling.	Directie
Q10.3	het leren rekening houden met anderen.	Directie
Q10.4	leerlingen weerbaar maken.	Directie
Q13.1	seksuele diversiteit?	Directie
Q13.2	seksuele vorming?	Directie
Q13.3	bevordering van seksuele weerbaarheid?	Directie
Q14	Heeft uw school een signalerings- en zorgstructuur voor leerlingen waarin aandacht is voor ongewenst seksueel gedrag, seksuele weerbaarheid en seksuele diversiteit?	Directie
Q16	Is er op uw school afstandsonderwijs gegeven aan leerlingen tijdens de coronacrisis? NB. De noodopvang van kwetsbare leerlingen uitgezonderd.	Directie
Q17	Als u de situatie van dit schooljaar vergelijkt met andere jaren: Hoeveel aandacht heeft uw school besteed aan doelgericht (=vooropgestelde doelen voor) burgerschapsonderwijs?	Directie
DIR_sekse	Directievragenlijst V18a geslacht schoolleider	Directie
DIR_leeftijd	Directievragenlijst V18b leeftijd schoolleider	Directie
DIR_functie	Directievragenlijst V18c functie invuller	Directie
DIR_werkervAlg	Directievragenlijst V18d1 aantal jaren werkervaring als schoolleider in het speciaal (basis)onderwijs	Directie
DIR_werkervHS	Directievragenlijst V18d3 aantal jaren werkzaam op de huidige school	Directie
DIR_werkervSo	Directievragenlijst V18d2 aantal jaren werkzaam in het speciaal (basis)onderwijs	Directie

Variabele	Label	Bron
DIR_vakken	Directievragenlijst V2 aantal vakken waarin burgerschapsvorming aan bod komt (zonder taal-rekenen)	Directie
DIR_taakbs1	Directievragenlijst V3_1 er is een speciale coördinator voor burgerschapsonderwijs	Directie
DIR_taakbs2	Directievragenlijst V3_2 een of meer leerkrachten houden zich bezig met de uitwerking van burgerschapsonderwijs	Directie
DIR_taakbs3	Directievragenlijst V3_3 de schoolleiding heeft tot taak burgerschapsonderwijs te coördineren/stimuleren	Directie
DIR_invbs_ll	Directievragenlijst V4+5 k, l, m, n, o, q, r schaal aandacht voor invulling burgerschap m.b.t. persoonsvorming en sociale omgang	Directie
DIR_invbs_ms	Directievragenlijst V4+5 c, e, s, t, u, w, x schaal aandacht voor invulling burgerschap via maatsch. leerdoelen	Directie
DIR_invbs_vs	Directievragenlijst V4+5 a, b, d, f, g, i, j schaal aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen m.b.t. omgaan met verschillen	Directie
DIR_Concbs1	Directievragenlijst V9a vraag mate uitwerking invulling burgerschapsonderwijs	Directie
DIR_Inbedbs	Directievragenlijst V11 schaal inbedding burgerschapsonderwijs	Directie
DIR_overeenst	Directievragenlijst V11c t/m k schaal overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in opvattingen leerlingen	Directie
DIR_sveilig	Directievragenlijst v15 schaal mate van inzicht in sociale veiligheidsbeleving in relatie tot seksuele diversiteit en seksueel grensoverschrijdend gedrag	Directie
Regio	Regio	DUO
stedelijkheid_2cat	stedelijkheid_2cat	DUO
stedelijkheid_5cat	stedelijkheid_5cat	DUO
Denom4	Denominatie scholen	DUO
Vestgrootte_1819	Vestigingsgrootte scholen	DUO
percumi	percentage leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond	DUO
p_vsopro	Percentage uitstroom naar vso of pro (so-scholen)	DUO
perc_gt_vwo	percentage met uitstroom naar gtl tot vwo (sbo-scholen)	DUO

### Bijlage 3.1

Aantal items per domein en per component voor de pilot van de burgerschapspeiling in het reguliere basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs

Component/domein	N items po	N items so/sbo
<b>Achtergrondvragen</b>		4
<b>Kennis</b>	80	15
<i>Democratisch handelen</i>	32	5
<i>Maatschappelijk verantwoord handelen</i>	16	5
<i>Omgaan met verschillen</i>	32	5
<b>Toepassing van vaardigheid</b>	44	10
<i>Democratisch handelen</i>	16	5
<i>Maatschappelijk verantwoord handelen</i>	11	0
<i>Omgaan met conflicten</i>	12	5
<i>Omgaan met verschillen</i>	5	0
<b>Inschatting van vaardigheid</b>	24	14
<i>Democratisch handelen</i>	0	0
<i>Maatschappelijk verantwoord handelen</i>	5	5
<i>Omgaan met conflicten</i>	8	0
<i>Omgaan met verschillen</i>	13	7 + 2
<b>Attitude</b>	64	21
<i>Democratisch handelen</i>	16	5
<i>Maatschappelijk verantwoord handelen</i>	16	5
<i>Omgaan met conflicten</i>	16	5
<i>Omgaan met verschillen</i>	16	3 + 3
<b>Seksuele weerbaarheid</b>	0	0 + 7
<b>Totaal</b>	208	71 (-4) = 67

## Bijlage 3.2

Overzicht van aanpassingen in hoofdstudie burgerschapspeiling speciaal (basis)onderwijs ten opzichte van de pilot

	De vraag is hetzelfde.
	Enkele woorden zijn anders, maar de betekenis/ strekking is gelijk.
	Enkele woorden zijn anders, waardoor de betekenis in enige mate is veranderd.
	De vraag bestaat niet in de pilot vragenlijst.
	De vraag bestaat niet in de hoofdstudie.

Label	Formulering pilot	Formulering hoofdstudie
K1093		
K1023		
K1101		
K1066		
K1070		
K1110		
K1048	Op wie kunnen alle Nederlanders ouder dan 18 stemmen? (a) alleen leden van de Eerste Kamer; (b) alleen leden van de Tweede Kamer; (c) leden van de Eerste en de Tweede Kamer	Geschrapt wegens onvoldoende psychometrische kwaliteit
K1022		
K1104		
K1050		
K1109		
K1063		
K1153		
K1088		
K1127		
V1001		
V1003		
V1004		
V1009		
V1010		
V1182		
V1069		
V1092		
V1094		
V1036		
V1244		
V1245		
V1347	Hoe goed kun je... uitleggen waarom het belangrijk is dat iemand homoseksueel mag zijn?	Hoe goed kun je... respecteren dat iemand homoseksueel is?
V1348		
V1247	Hoe goed kun je... uitleggen wat vrijheid van seksuele geaardheid betekent?	Geschrapt wegens inhoudelijke overwegingen (te complex taalgebruik)
V1248	Hoe goed kun je... uitleggen waarom vrijheid van seksuele geaardheid belangrijk is voor mensen?	Geschrapt wegens inhoudelijke overwegingen (te complex taalgebruik)
V1249	Hoe goed kun je... in je gedrag rekening houden met de seksuele geaardheid van anderen?	Geschrapt wegens inhoudelijke overwegingen (te complex taalgebruik)
V1254		
V1255		
V1225		
V1256		
V1257		
V1259		
V1260		

A1290		
A1292		
A1293		
A1212		
A1214		
A1217		
A1218		
A1243		
A1198		
A1220		
A1223		
A1207		
A1210		
A1211		
A1314		
A1317		
A1332		
A1340		
A1342	NA	Denk je dat je in de toekomst wel eens het volgende gaat doen? Handtekeningen of geld verzamelen voor een goed doel.
A1343	NA	Denk je dat je in de toekomst wel eens het volgende gaat doen? Meedoen aan een actie voor het klimaat.
A1344	Homoseksuele mensen hebben het recht om met elkaar te trouwen.	Ik respecteer dat homoseksuele mensen in Nederland volgens de wet met elkaar mogen trouwen.
A1345	Ik vind het goed dat homoseksuele mensen niet gediscrimineerd mogen worden.	Ik vind dat homoseksuele mensen niet gediscrimineerd mogen worden.
A1346		
S0001		
S0002		
S0003		
S0004		
S0005		
S0006		
S0007		

### Bijlage 3.3

Responsbereidheid scholen pilot



	SO	SBO	Totaal
<b>Benaderd</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>22</b>
Weigering	2	4	6
Geen reactie	3	1	4
Buiten doelgroep	3	0	3
Deelname najaar niet mogelijk	1	1	2
Ziekte	1	0	1
Totaal nonrespons	10	6	16
<b>Respons</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>6</b>

## Bijlage 3.4

### *Onvolledig design met vier versies*

In geval van een onvolledig design neemt het aantal in te vullen items per leerling af. Door niet alle leerlingen dezelfde items voor te leggen, kunnen per saldo in de bevraging meer items worden afgenomen. Een ophoging van het aantal items in een afname met onvolledig design en vier versies tot circa 90 items (zoals eerder getest in het reguliere basisonderwijs) leidt tot de situatie zoals weergegeven in Tabel 1. Elke leerling krijgt in deze variant 45 items voorgelegd.

Tabel 1: Weergave van onvolledig design met vier versies

Set	A	B	C	D	
Aantal items	22	23	22	23	N items/test
Volledig	A	B	C	D	90
Deel 1 A	A	B			45
Deel 2 A			C	D	45
Deel 1 B		B	C		45
Deel 2 B	A			D	45

Het aantal items (45) in deze variant ligt lager (-25) dan het aantal items zoals is opgenomen in de uitgevoerde pilot so/sbo (70 items). Daar werden nog items over achtergrondkenmerken en het schoolklimaat aan toegevoegd. Dit betekent dat de lengte van het vragenlijstboekje alsnog aanzienlijk is voor één afnamemoment, en dat ook in deze variant een pauze nodig is.

### *Onvolledig design met drie versies*

In de variant van een onvolledig design met drie versies wordt eveneens uitgegaan van 90 items (zie Tabel 2). In deze variant maakt iedere leerlingen 60 items – het aantal items per leerling neemt dus toe. Hier worden vervolgens nog de items voor achtergrondkenmerken en het schoolklimaat aan toegevoegd. Ook in deze variant is het aantal items per leerling aanzienlijk en vereist het meerdere afnamemomenten.

Tabel 2: Weergave van onvolledig design met drie versies

Set	A	B	C	
Aantal items	30	30	30	N items/test
Volledig	A	B	C	90
Deel 1	A	B		60
Deel 2	A		C	60
Deel 3		B	C	60

Aangezien een onvolledig design met drie versies niet tot een aanzienlijke vermindering van de hoeveelheid items per leerling leidt, vervolgen we deze paragraaf met een verkenning van een onvolledig design met vier versies ten opzichte van een volledig design.

### *Scenario's bij uitval van scholen en leerlingen*

Ten aanzien van de omvang van de uiteindelijke steekproef gaat het projectvoorstel uit van 30 deelnemende so-scholen met ongeveer 500 schoolverlaters en 50 deelnemende sbo-scholen met ongeveer 1200 schoolverlaters. Deze aantallen zijn gebaseerd op de steekproeftrekking bij de peiling mondelinge taalvaardigheid einde sbo en so – de definitieve steekproef kan hier echter enigszins van afwijken.

*Uitval van scholen en leerlingen: speciaal basisonderwijs*

Op basis van drie eerdere sbo-peilingen die onder regie van de inspectie zijn uitgevoerd, kunnen binnen het sbo gemiddeld 20 tot 24 schoolverlaters worden verwacht. Bij deelname van 50 scholen betekent dit 1000 tot 1200 leerlingen. Bij 1000 leerlingen geeft een uitval van 10% en 30% van de scholen (uitval van respectievelijk 100 en 300 leerlingen), ook bij een onvolledig afnamedesign, voldoende respons per item.<sup>91</sup> Bij een uitval van 50% scholen en een onvolledig design met vier versies (ieder ingevuld door 500 leerlingen) blijft de respons per item nog 250 – dat aantal ligt rond het minimum van het aantal beoogde observaties per item. Naast uitval van scholen dient ook rekening te worden gehouden met uitval van leerlingen binnen deelnemende scholen. Daarbij moet, naast de gebruikelijke uitval, extra rekening worden gehouden met afwezigheid vanwege COVID-19. De resterende respons per item is weergegeven in Tabel 3. Hierbij is uitgegaan van evenredige spreiding van leerlingen over scholen en boekjes.

Tabel 3: Scenario uitval leerlingen speciaal basisonderwijs uitgaande van minimum te verwachten aantal leerlingen (N=1000) in gerealiseerde steekproef bij non-respons van scholen

Uitval in %	Uitval in N	Resterende respons per item	Uitval leerlingen		
			10%	30%	50%
Uitval 0% scholen	-0 leerlingen	500 respons per item	450	350	250
Uitval 10% scholen	-100 leerlingen	450 respons per item	405	315	225
Uitval 30% scholen	-300 leerlingen	350 respons per item	315	245	175
Uitval 50% scholen	-500 leerlingen	250 respons per item	225	175	125

Voor het speciaal basisonderwijs luidt de conclusie dat, bij keuze voor een onvolledig design met vier versies, een uitval van 50% van de scholen nog haalbaar is – mits in het geheel geen sprake is van uitvallende leerlingen. Als daarvan wel sprake is, ontstaat een onwenselijke situatie. Dat is ook het geval als 10% of 30% van de scholen uitvalt, terwijl respectievelijk 50%, of 30% van de leerlingen niet deelneemt. De respons per item is acceptabel, maar wordt relatief klein als bij uitval van 10% van de scholen 30% van de leerlingen niet deelneemt. Dat is ook het geval als bij uitval van 30% van de scholen 30% van de leerlingen uitvalt.

*Uitval van scholen en leerlingen: speciaal onderwijs*

Op basis van één afgeronde peiling in het so van de inspectie (schooljaar 2017/18) kan een gemiddeld aantal schoolverlaters van 18,8 worden verwacht. Bij deelname van 30 scholen resulteert dit in 564 leerlingen. Echter, het aantal so-scholen is ten opzichte van schooljaar 2017/18 afgenomen en het is onbekend in hoeverre dat tot verandering in het aantal schoolverlaters heeft geleid. In de pilot voor

<sup>91</sup> We houden rekening met meer uitval dan gebruikelijk, gezien scholen in de onzekere tijd rond COVID-19-pandemie toezegging hebben gedaan deel te nemen. In de communicatie met scholen is benadrukt dat ze op elk gewenst moment alsnog kunnen besluiten niet deel te nemen (lees: schoolsluiting; personeelstekorten etc.).

het huidige onderzoek waren gemiddeld negen schoolverlaters over vijf scholen, maar ten tijde van de pilot was er als gevolg van COVID-19 een grotere kans op afwezigheid van leerlingen. In de pilot was er circa 15% uitval van leerlingen. De resterende respons per item is weergegeven in Tabel 4. Hierbij is uitgegaan van evenredige spreiding van leerlingen over scholen en boekjes.

Tabel 4: Scenario uitval leerlingen speciaal onderwijs uitgaande van minimum te verwachten aantal leerlingen (N=550) in gerealiseerde steekproef bij non-respons van scholen

Uitval in %	Uitval in N	Resterende respons per item	Uitval leerlingen		
			10%	30%	50%
Uitval 0% scholen	-0 leerlingen	282 respons per item	253,8	197,4	141
Uitval 10% scholen	-56,4 leerlingen	253,8 respons per item	228,42	177,66	126,9
Uitval 30% scholen	-196,2 leerlingen	197,4 respons per item	177,66	138,18	98,7
Uitval 50% scholen	-282 leerlingen	141 respons per item	126,9	98,7	70,5

Als we uitgaan van het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs zoals aangegeven in het projectvoorstel (500 leerlingen), dan zal bij 0% en 10% uitval van de scholen en geen uitval van leerlingen nog voldoende respons per item overblijven. Hetzelfde geldt voor de situatie met 0% uitval van de scholen en 10% uitval van leerlingen. In de overige situaties blijft onvoldoende respons per item over. Hoewel niet met zekerheid vast te stellen, is het niet aannemelijk dat er geen uitval van leerlingen of scholen zal zijn, gezien de ontwikkelingen rondom COVID-19 in de eerste maanden van 2021. Daarom is de conclusie dat een onvolledig design met vier versies voor het speciaal onderwijs een ontoereikend scenario is.

## Bijlage 3.5

Item-totaal- en item-rest-correlaties pilot (ten opzichte van de schaal) (67 items)

Item	Factor	Rit (so/sbo)	Rir (so/sbo)	Rit (po)	Rir (po)
K1093	KENNIS	-0.12	-0.14	0.32	0.31
K1023	KENNIS	0.27	0.19	0.29	0.27
K1101	KENNIS	0.22	0.12	0.37	0.35
K1066	KENNIS	0.21	0.14	0.30	0.28
K1070	KENNIS	0.62	0.46	0.35	0.34
K1110	KENNIS	0.38	0.24	0.35	0.34
K1048	KENNIS	-0.25	-0.25	0.30	0.28
K1022	KENNIS	-0.01	-0.03	0.36	0.34
K1104	KENNIS	0.31	0.20	0.22	0.21
K1050	KENNIS	0.24	0.15	0.28	0.27
K1109	KENNIS	0.46	0.32	0.26	0.24
K1063	KENNIS	0.50	0.36	0.23	0.22
K1153	KENNIS	0.26	0.16	0.43	0.41
K1088	KENNIS	0.50	0.36	0.37	0.36
K1127	KENNIS	0.54	0.41	0.30	0.29
V1001	VAAR-DT	0.60	0.45	0.27	0.20
V1003	VAAR-DT	0.23	0.17	0.34	0.29
V1004	VAAR-DT	0.38	0.29	0.40	0.36
V1009	VAAR-DT	0.51	0.38	0.41	0.36
V1010	VAAR-DT	0.19	0.13	0.39	0.34
V1182	VAAR-DT	0.25	0.18	0.38	0.31
V1069	VAAR-DT	0.30	0.23	0.35	0.28
V1092	VAAR-DT	0.24	0.19	0.36	0.30
V1094	VAAR-DT	0.48	0.37	0.26	0.22
V1036	VAAR-DT	0.47	0.34	0.36	0.31
V1244	VAAR-PT	0.53	0.45	0.55	0.46
V1245	VAAR-PT	0.61	0.53	0.55	0.46
V1347	DIVERS	0.51	0.45		
V1348	DIVERS	0.51	0.44		
V1247	VAAR-PT	0.50	0.42	0.57	0.48
V1248	VAAR-PT	0.60	0.52	0.48	0.37
V1249	VAAR-PT	0.69	0.63	0.43	0.34
V1254	VAAR-PT	0.39	0.31	0.57	0.51
V1255	VAAR-PT	0.28	0.23	0.42	0.33
V1225	VAAR-PT	0.53	0.46	0.52	0.44
V1256	VAAR-PT	0.46	0.37	0.49	0.41
V1257	VAAR-PT	0.57	0.52	0.49	0.41
V1259	VAAR-PT	0.48	0.39	0.61	0.55
V1260	VAAR-PT	0.49	0.44	0.43	0.33
A1290	ATTITUDE	0.49	0.43	0.34	0.33
A1292	ATTITUDE	0.42	0.36	0.37	0.36
A1293	ATTITUDE	0.39	0.32	0.25	0.24
A1212	ATTITUDE	0.56	0.52	0.47	0.46
A1214	ATTITUDE	0.56	0.50	0.48	0.47
A1217	ATTITUDE	0.48	0.44	0.48	0.47
A1218	ATTITUDE	0.46	0.41	0.40	0.39
A1243	ATTITUDE	0.65	0.60	0.44	0.43
A1198	ATTITUDE	0.62	0.58	0.50	0.49
A1220	ATTITUDE	0.53	0.46	0.55	0.55
A1223	ATTITUDE	0.43	0.37	0.55	0.54

---

A1207	ATTITUDE	0.62	0.56	0.45	0.44
A1210	ATTITUDE	0.39	0.35	0.31	0.30
A1211	ATTITUDE	0.38	0.35	0.43	0.42
A1314	ATTITUDE	0.21	0.18	0.29	0.28
A1317	ATTITUDE	0.48	0.43	0.25	0.24
A1332	ATTITUDE	0.56	0.50	0.28	0.26
A1340	ATTITUDE	0.41	0.33	0.39	0.39
A1344	DIVERS	0.63	0.53		
A1345	DIVERS	0.57	0.46		
A1346	DIVERS	0.76	0.62		
S0001	WEERB	0.45	0.37		
S0002	WEERB	0.67	0.55		
S0003	WEERB	0.58	0.51		
S0004	WEERB	0.60	0.51		
S0005	WEERB	0.61	0.50		
S0006	WEERB	0.52	0.45		
S0007	WEERB	0.41	0.36		

---

## Bijlage 3.6

Overzicht van aanpassingen in hoofdstudie burgerschapspeiling speciaal (basis)onderwijs ten opzichte van burgerschapspeiling reguliere basisonderwijs

	De vraag is hetzelfde.
	Enkele woorden zijn anders, maar de betekenis/ strekking is gelijk.
	Enkele woorden zijn anders, waardoor de betekenis in enige mate is veranderd.
	De vraag bestaat niet in de bo vragenlijst.



Label	Formulering reguliere basisonderwijs	Formulering hoofdstudie speciaal (basis)onderwijs
K1093 K1023 K1101		
K1104	Welke van de volgende uitspraken is waar? A) Moslims mogen tijdens de ramadan extra veel eten; B) Voor Hindoes in India is de koe een heilig dier; C) Katholieke priesters mogen trouwen	Welke van de volgende uitspraken is waar? A) Moslims mogen tijdens de ramadan extra veel eten; B) Voor Hindoes in India is de koe een heilig dier; C) Rooms-katholieke priesters mogen trouwen
K1066	Professor Goulmy vertelt: "Ik sprak met een vrouwelijke sollicitant. Na een half uur vroeg ze mij wanneer ze met de professor mocht praten. Ik zei: 'Daar praat je mee.' De sollicitante leek te denken dat ik de secretaresse was."	Professor Jansen vertelt: "Ik sprak met een vrouwelijke sollicitant. Na een half uur vroeg ze mij wanneer ze met de professor mocht praten. Ik zei: 'Daar praat je mee.' De sollicitante leek te denken dat ik de secretaresse was."
	Wat vindt professor Goulmy van de manier van denken van de sollicitante? Ze vindt het waarschijnlijk een voorbeeld van... A) Vooroordeel; B) Onverdraagzaamheid; C) Autonomie	Wat vindt professor Jansen van de manier van denken van de sollicitante? Ze vindt het waarschijnlijk een voorbeeld van... A) Vooroordeel; B) Onverdraagzaamheid; C) Autonomie
K1070 K1110 K1022 K1050 K1109 K1063 K1153 K1088 K1127		
V1001	Geen uitleg boven vragen die gaan over 'omgaan met conflicten'.	Uitleg boven de vraag: 'Bij vraag 4 t/m 7 gaat het over <b>kleine</b> ruzies. Dus een ruzie waarbij je het niet eens bent met de ander, of allebei iets anders wilt. (Het gaat niet over heel erge ruzies, zoals vechten.)
V1003	Geen uitleg boven vragen die gaan over 'omgaan met conflicten'.	Uitleg boven de vraag: 'Bij vraag 4 t/m 7 gaat het over <b>kleine</b> ruzies. Dus een ruzie waarbij je het niet eens bent met de ander, of allebei iets anders wilt. (Het gaat niet over heel erge ruzies, zoals vechten.)

V1004	Geen uitleg boven vragen die gaan over 'omgaan met conflicten'.	Uitleg boven de vraag: 'Bij vraag 4 t/m 7 gaat het over <b>kleine</b> ruzies. Dus een ruzie waarbij je het niet eens bent met de ander, of allebei iets anders wilt. (Het gaat niet over heel erge ruzies, zoals vechten.)
V1009	Geen uitleg boven vragen die gaan over 'omgaan met conflicten'.	Uitleg boven de vraag: 'Bij vraag 4 t/m 7 gaat het over <b>kleine</b> ruzies. Dus een ruzie waarbij je het niet eens bent met de ander, of allebei iets anders wilt. (Het gaat niet over heel erge ruzies, zoals vechten.)
V1010		
V1182	<p>Leden van een jeugdclub willen een leider kiezen. Eén lid biedt aan om de leider te zijn, maar de clubleden beslissen in plaats daarvan om te stemmen wie hun leider wordt.</p> <p>Wat is de beste reden voor de club om de leider te kiezen door middel van stemmen, in plaats van iemand te kiezen die aanbiedt om leider te zijn? A) Stemmen stelt mensen in staat om een tweede stemming te houden als ze het niet eens zijn met de uitkomst; B) Stemmen is de snelste manier om te beslissen wie de leider zou moeten zijn; C) Stemmen stelt elk lid van de club in staat om deel te nemen aan het kiezen van de leider; D) Stemmen verzekert dat elk lid van de club gelukkig zal zijn met de keuze van de leider.</p>	<p>Leden van een jeugdclub willen een leider kiezen. Eén lid biedt aan om de leider te zijn, maar de clubleden beslissen in plaats daarvan om te stemmen wie hun leider wordt.</p> <p>Wat is <b>de beste</b> reden voor de club om de leider te kiezen door middel van stemmen, in plaats van iemand te kiezen die aanbiedt om leider te zijn? A) Stemmen stelt mensen in staat om een tweede stemming te houden als ze het niet eens zijn met de uitkomst; B) Stemmen is de snelste manier om te beslissen wie de leider zou moeten zijn; C) Stemmen stelt elk lid van de club in staat om deel te nemen aan het kiezen van de leider; D) Stemmen verzekert dat elk lid van de club gelukkig zal zijn met de keuze van de leider.</p>
V1069		
V1092		
V1094		
V1036		
A1290		
A1292		
A1293		
A1212		
A1214		
A1217		
A1218		
A1243		
A1198		
A1220		
A1223		
A1207		

A1210		
A1211		
A1314	Denk je dat je in de toekomst wel eens het volgende gaat doen? Tegen anderen je mening geven over politieke of sociale onderwerpen.	Denk je dat je in de toekomst wel eens het volgende gaat doen? Tegen anderen je mening geven over de politiek of over hoe mensen in Nederland samenleven.
A1342	Denk je dat je in de toekomst wel eens het volgende gaat doen? Handtekeningen verzamelen voor een handtekeningenactie.	Denk je dat je in de toekomst wel eens het volgende gaat doen? Handtekeningen of geld verzamelen voor een goed doel.
A1343	NA	Denk je dat je in de toekomst wel eens het volgende gaat doen? Meedoen aan een actie voor het klimaat.
A1332		
A1340		
A1344	NA	Homoseksuele mensen hebben het recht om met elkaar te trouwen.
A1345	NA	Ik vind het goed dat homoseksuele mensen niet gediscrimineerd mogen worden.
A1346	NA	Ik vind dat je met homoseksuele mensen net zo moet omgaan als met andere mensen.
V1347	NA	Hoe goed kun je... uitleggen waarom het belangrijk is dat iemand homoseksueel mag zijn?
V1348	NA	Hoe goed kun je... begrijpen waarom homoseksuele mensen het niet leuk vinden als ze worden uitgescholden omdat ze homoseksueel zijn?
V1244		
V1245		
V1254		
V1255		
V1225		
V1256		
V1257		
V1259		
V1231	Hoe goed ben je in ... weer vrienden maken na een ruzie?	Hoe goed kun je... bij een ruzie weer vrienden maken?
V1260		
S1349	NA	Als iemand iets tegen mij zegt wat ik niet fijn vindt, dan is het goed om een volwassene om hulp te vragen.
S1350	NA	Als iemand mij aanraakt als ik dat niet wil, dan mag ik "dat wil ik niet" zeggen.

---

S1351	NA	Als ik een klasgenoot wil aanraken, dan let ik er op of de klasgenoot dat ook wil.
S1352	NA	Als iemand mij vraagt een foto te sturen waarop ik geen kleren aan heb, dan mag ik "nee" zeggen.
S1353	NA	Als iemand mij aanraakt als ik dat niet wil, dan zeg ik dat.
S1354	NA	Als iemand mij heeft aangeraakt als ik dat niet wilde, dan vertel ik dat aan een volwassene.
S1355	NA	Als ik niet weet of de ander wil knuffelen, dan vraag ik eerst of het mag.

---

## Bijlage 3.7

Aantal items per domein en subdomein binnen de component kennis voor de hoofdstudie van de burgerschapspeiling in het reguliere basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs

Domein	N items po	N items so/sbo	Subdomein
Kennis – omgaan met verschillen	13	2	2k_01 - De leerling heeft op hoofdlijnen kennis van de grote wereldgodsdiensten en levensbeschouwelijke stromingen: christendom, jodendom, islam, hindoeïsme, humanisme
	18	2	2k_02 - De leerling weet over etnische groepen in de samenleving, integratie en behoud van identiteit, vooroordelen, stereotypen en tolerantie, emancipatie
	1	1	2k_03 - De leerling is zich bewust van de invloed van sociale druk van anderen, de media, pornografie, cultuur, religie, sekserolopvattingen en sekserolverwachtingen, wetten en sociaaleconomische status op seksuele besluiten, partnerschappen en gedrag
Kennis – democratisch handelen	7	1	3k_01 - De leerling weet over vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid van seksen, waarden en normen, beroepen en sekse
	8	1	3k_02 - De leerling heeft kennis van de taken van burgemeester, wethouders en gemeenteraad, de monarchie, het koningshuis, politie en justitie
	5	0	3k_03 - De leerling weet hoe verkiezingen voor gemeenteraad en parlement werken
	7	1	3k_04 - De leerling weet wat de regering, wat het Koninkrijk der Nederlanden en wat de Grondwet is;
	5	1	3k_06 - De leerling weet wat mensenrechten en wat kinderrechten zijn.
Kennis – maatschappelijk verantwoord handelen	4	1	4k_01 - De leerling weet over de relaties tussen consumptiegedrag, afval en gezondheid
	4	1	4k_02 - De leerling kent mogelijkheden om in het eigen consumptiepatroon rekening te houden met het milieu
	3	1	4k_03 - De leerling weet van gevolgen van ingrepen in de natuur
	1	1	4k_04 - De leerling weet van verstoring van het evenwicht in de wereld: ontbossing in de tropen, het broeikas effect
	4	1	4k_05 - De leerling heeft zicht op ethische aspecten van mediagebruik zoals risico's van verslaving en asociaal gedrag bij excessief mediagebruik

## Bijlage 3.8

Aantal items per domein en subdomein binnen de componenten vaardigheid en attitude voor de hoofdstudie van de burgerschapspeiling in het reguliere basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs

Domein	N items po	N items so/sbo	Subdomein
Vaardigheid – omgaan met conflicten	4	1	1v_01 - De leerling kan rekening houden met en openstaan voor anderen.
	11	4	1v_02 - De leerling kan voor alle partijen passende oplossingen zoeken bij conflicten in de eigen omgeving.
	1	1	1v_03 - De leerling kan samenwerken in een groep.
Vaardigheid – omgaan met verschillen	5	2	2v_01 - De leerling kan uitleggen wat de vrijheid van geloof betekent voor hem- of haarzelf en voor de samenleving.
	6	0	2v_02 - De leerling kan de beeldvorming rond sekse, gender, seksualiteit en geaardheid in de media kritisch onderzoeken.
	5	2	2v_03 - De leerling kan accepteren dat er fundamentele verschillen van inzicht zijn die niet kunnen /hoeven worden opgelost.
Vaardigheid – democratisch handelen	1	1	3v_01 - De leerling kan kennis over de samenleving verbinden met zijn / haar eigen leven en dat van zijn / haar ouders.
	6	2	3v_02 - De leerling kan het belang van gelijkheid, vrijheid van meningsuiting en mensen- en kinderrechten voor hem- of haarzelf en voor de samenleving uitleggen.
	2	1	3v_03 - De leerling kan zelf op school / in de klas actief democratische besluitvormingsprocessen organiseren en zich aan zelfbepaalde regels houden.
	7	1	3v_04 - De leerling kan uitleggen wat het belang van verkiezingen en een verkozen regering is voor henzelf en voor het land.
Vaardigheid – maatschappelijk verantwoord handelen	1	0	4v_03 - De leerling kan de functie van commerciële, informerende, amuserende en meningsvormende berichten in diverse (digitale) media onderzoeken.
	1	0	4v_04 - De leerling kan kritisch nadenken over de betrouwbaarheid van een mediabericht.
	1	0	4v_05 - De leerling kan reflecteren op de beïnvloeding van de eigen mening door media.
	1	0	4v_06 - De leerling kan naar andermans commentaar vragen.
	1	1	4v_07 - De leerling kan argumenten ter ondersteuning van de eigen mening geven, informatie op waarde schatten, onder meer in relatie tot de bron.
	1	1	4v_08 - De leerling kan onderscheid tussen feiten en meningen herkennen, meningen herkennen die impliciet in een mondelinge tekst voorkomen.
	1	1	4v_09 - De leerling kan andermans standpunt / tegenover elkaar staande gezichtspunten in eigen woorden formuleren.
	1	1	4v_11 - De leerling kan als discussieleider optreden en groepsleden vragen om verduidelijking van een standpunt.

	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4v_12 - De leerling kan veel voorkomende trucs in reclame herkennen.</b>
Attitude – omgaan met conflicten	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>1a_01 - De leerling wil rekening houden met en openstaan voor anderen.</b>
	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>1a_02 - De leerling wil voor alle partijen passende oplossingen zoeken bij conflicten in de eigen omgeving.</b>
	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1a_03 - De leerling wil samenwerken in een groep.</b>
Attitude – omgaan met verschillen	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>2a_01 - De leerling wil de gelijke rechten van alle mensen respecteren.</b>
	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2a_02 - De leerling wil positief bijdragen aan een pluriforme samenleving.</b>
	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2a_03 - De leerling wil open staan ten opzichte van mensen met een andere of geen geloofsovertuiging.</b>
	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2a_04 – De leerling wil de seksuele integriteit van zichzelf en anderen respecteren.</b>
Attitude – democratisch handelen	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>3a_01 - De leerling wil positief staan ten aanzien van de basiswaarden van de Nederlandse samenleving.</b>
	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>3a_02 - De leerling wil actief bijdragen aan democratische besluitvorming op kleine en op grote schaal.</b>
Attitude – maatschappelijk verantwoord handelen	<b>16</b>	<b>5</b>	<b>4a_02 - De leerling wil verantwoordelijk zijn voor de omgeving en rechtvaardigheid nastreven.</b>

---



## Bijlage 3.9

Label, factor, domein, subdomein, type en herkomst items uiteindelijk meetinstrument

Label	Factor	Domein	Subdomein	Type	Herkomst
1093	Kennis	Democratisch handelen	3_k06	Dichotoom	CCQ
1023	Kennis	Omgaan met verschillen	2_k02	Dichotoom	ESC
1101	Kennis	Omgaan met verschillen	2_k02	Dichotoom	CCQ
1104	Kennis	Omgaan met verschillen	2_k01	Dichotoom	CCQ
1066	Kennis	Omgaan met verschillen	2_k03	Dichotoom	ESC
1070	Kennis	Democratisch handelen	3_k01	Dichotoom	ESC
1110	Kennis	Democratisch handelen	3_k02	Dichotoom	PPON
1022	Kennis	Omgaan met verschillen	2_k01	Dichotoom	ESC
1050	Kennis	Democratisch handelen	3_k04	Dichotoom	ESC
1109	Kennis	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_k01	Dichotoom	PPON
1063	Kennis	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_k02	Dichotoom	ESC
1153	Kennis	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_k03	Dichotoom	ICCS
1088	Kennis	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_k04	Dichotoom	ESC
1127	Kennis	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_k05	Dichotoom	Nieuw po
1001	Toepassing van vaardigheid	Omgaan met conflicten	1_v01	Dichotoom	ESC
1003	Toepassing van vaardigheid	Omgaan met conflicten	1_v02	Dichotoom	ESC
1004	Toepassing van vaardigheid	Omgaan met conflicten	1_v02	Dichotoom	ESC
1009	Toepassing van vaardigheid	Omgaan met conflicten	1_v02	Dichotoom	ESC
1010	Toepassing van vaardigheid	Omgaan met conflicten	1_v03	Dichotoom	ESC

1182	Toepassing van vaardigheid	Democratisch handelen	3_v01	Dichotoom	ICCS
1069	Toepassing van vaardigheid	Democratisch handelen	3_v02	Dichotoom	ESC
1092	Toepassing van vaardigheid	Democratisch handelen	3_v02	Dichotoom	CCQ
1094	Toepassing van vaardigheid	Democratisch handelen	3_v03	Dichotoom	CCQ
1036	Toepassing van vaardigheid	Democratisch handelen	3_v04	Dichotoom	ESC
1290	Attitude	Democratisch handelen	3_a01	Polytoom	ICCS
1292	Attitude	Democratisch handelen	3_a01	Polytoom	ICCS
1293	Attitude	Democratisch handelen	3_a01	Polytoom	ICCS
1212	Attitude	Democratisch handelen	1_a01	Polytoom	CCQ
1214	Attitude	Omgaan met conflicten	1_a01	Polytoom	CCQ
1217	Attitude	Omgaan met conflicten	1_a02	Polytoom	CCQ
1218	Attitude	Omgaan met conflicten	1_a02	Polytoom	CCQ
1243	Attitude	Omgaan met conflicten	1_a03	Polytoom	Nieuw po
1198	Attitude	Omgaan met conflicten	2_a01	Polytoom	CCQ
1220	Attitude	Omgaan met verschillen	2_a02	Polytoom	CCQ
1223	Attitude	Omgaan met verschillen	2_a03	Polytoom	CCQ
1207	Attitude	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_a02	Polytoom	CCQ
1210	Attitude	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_a02	Polytoom	CCQ
1211	Attitude	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_a02	Polytoom	CCQ
1314	Attitude	Democratisch handelen	4_a02	Polytoom	ICCS
1342	Attitude	Maatschappelijk verantwoord handelen	3_a02	Polytoom	Nieuw s(b)o

1343	Attitude	Maatschappelijk verantwoord handelen	3_a02	Polytoom	Nieuw s(b)o
1332	Attitude	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_a02	Polytoom	ICCS
1340	Attitude	Omgaan met verschillen	4_a02	Polytoom	ICCS
1344	Attitude	Omgaan met verschillen	2a_01	Polytoom	Nieuw s(b)o
1345	Attitude	Omgaan met verschillen	2a_01	Polytoom	Nieuw s(b)o
1346	Attitude	Omgaan met verschillen	2a_04	Polytoom	Nieuw s(b)o
1347	Inschatting van vaardigheid	Omgaan met verschillen	2_v02	Polytoom	Nieuw s(b)o
1348	Inschatting van vaardigheid	Omgaan met verschillen	2_v02	Polytoom	Nieuw s(b)o
1244	Inschatting van vaardigheid	Omgaan met verschillen	2_v01	Polytoom	Nieuw po
1245	Inschatting van vaardigheid	Omgaan met verschillen	2_v01	Polytoom	Nieuw po
1254	Inschatting van vaardigheid	Omgaan met verschillen	2_v03	Polytoom	Nieuw po
1255	Inschatting van vaardigheid	Omgaan met verschillen	2_v03	Polytoom	Nieuw po
1225	Inschatting van vaardigheid	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_v07	Polytoom	CCQ
1256	Inschatting van vaardigheid	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_v08	Polytoom	Nieuw po
1257	Inschatting van vaardigheid	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_v09	Polytoom	Nieuw po
1259	Inschatting van vaardigheid	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_v11	Polytoom	Nieuw po
1231	Inschatting van vaardigheid	Omgaan met conflicten	1_v02	Polytoom	CCQ
1260	Inschatting van vaardigheid	Maatschappelijk verantwoord handelen	4_v12	Polytoom	Nieuw po

---

1349	Seksuele weerbaarheid	Seksuele weerbaarheid	Polytoom	Nieuw s(b)o
1350	Seksuele weerbaarheid	Seksuele weerbaarheid	Polytoom	Nieuw s(b)o
1351	Seksuele weerbaarheid	Seksuele weerbaarheid	Polytoom	Nieuw s(b)o
1352	Seksuele weerbaarheid	Seksuele weerbaarheid	Polytoom	Nieuw s(b)o
1353	Seksuele weerbaarheid	Seksuele weerbaarheid	Polytoom	Nieuw s(b)o
1354	Seksuele weerbaarheid	Seksuele weerbaarheid	Polytoom	Nieuw s(b)o
1355	Seksuele weerbaarheid	Seksuele weerbaarheid	Polytoom	Nieuw s(b)o

---

## Bijlage 4.1 Hoeveel leerlingen hebben hoeveel opgaven gemaakt?

Verdeling van leerlingen over SBO (N=992), SO (N=553) en totaal (N=1545)

Aantal van 65 items		Aantallen leerlingen			Percentage leerlingen			Cumulatief percentage leerlingen		Total
Ontbreekt	Gedaan	so of sbo		so of sbo			so of sbo			
		sbo	so	Total	sbo	so	Total	sbo	so	
62	3	1	0	1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1
60	5	1	1	2	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2
54	11	1	0	1	0,1	0,0	0,1	0,3	0,2	0,3
47	18	1	0	1	0,1	0,0	0,1	0,4	0,2	0,3
46	19	1	0	1	0,1	0,0	0,1	0,5	0,2	0,4
41	24	2	0	2	0,2	0,0	0,1	0,7	0,2	0,5
38	27	0	1	1	0,0	0,2	0,1	0,7	0,4	0,6
32	33	1	0	1	0,1	0,0	0,1	0,8	0,4	0,6
31	34	1	1	2	0,1	0,2	0,1	0,9	0,5	0,8
30	35	2	0	2	0,2	0,0	0,1	1,1	0,5	0,9
27	38	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,2	0,5	1,0
26	39	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,3	0,5	1,0
25	40	2	0	2	0,2	0,0	0,1	1,5	0,5	1,2
24	41	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,6	0,5	1,2
23	42	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,7	0,5	1,3
22	43	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,8	0,5	1,4
21	44	2	0	2	0,2	0,0	0,1	2,0	0,5	1,5
20	45	2	0	2	0,2	0,0	0,1	2,2	0,5	1,6
19	46	0	3	3	0,0	0,5	0,2	2,2	1,1	1,8
17	48	1	2	3	0,1	0,4	0,2	2,3	1,4	2,0
16	49	2	0	2	0,2	0,0	0,1	2,5	1,4	2,1
15	50	1	0	1	0,1	0,0	0,1	2,6	1,4	2,2
14	51	2	1	3	0,2	0,2	0,2	2,8	1,6	2,4
13	52	1	2	3	0,1	0,4	0,2	2,9	2,0	2,6
12	53	2	1	3	0,2	0,2	0,2	3,1	2,2	2,8
11	54	3	3	6	0,3	0,5	0,4	3,4	2,7	3,2
10	55	4	4	8	0,4	0,7	0,5	3,8	3,4	3,7
9	56	2	4	6	0,2	0,7	0,4	4,0	4,2	4,1
8	57	3	1	4	0,3	0,2	0,3	4,3	4,3	4,3
7	58	9	7	16	0,9	1,3	1,0	5,2	5,6	5,4
6	59	4	4	8	0,4	0,7	0,5	5,6	6,3	5,9
5	60	12	6	18	1,2	1,1	1,2	6,9	7,4	7,1
4	61	15	10	25	1,5	1,8	1,6	8,4	9,2	8,7
3	62	31	22	53	3,1	4,0	3,4	11,5	13,2	12,1
2	63	60	29	89	6,0	5,2	5,8	17,5	18,4	17,9
1	64	156	80	236	15,7	14,5	15,3	33,3	32,9	33,1
0	65	662	371	1033	66,7	67,1	66,9	100,0	100,0	100,0

Aantal Dichotome items		Aantallen leerlingen			Percentage leerlingen			Cumulatief percentage leerlingen		
Ontbreekt	Gedaan	so of sbo		Total	so of sbo		Total	so of sbo		Total
		sbo	so		sbo	so		sbo	so	
24	0	4	0	4	0,4	0,0	0,3	0,4	0,0	0,3
20	4	1	0	1	0,1	0,0	0,1	0,5	0,0	0,3
19	5	1	1	2	0,1	0,2	0,1	0,6	0,2	0,5
17	7	0	1	1	0,0	0,2	0,1	0,6	0,4	0,5
14	10	1	0	1	0,1	0,0	0,1	0,7	0,4	0,6
13	11	2	0	2	0,2	0,0	0,1	0,9	0,4	0,7
10	14	2	0	2	0,2	0,0	0,1	1,1	0,4	0,8
9	15	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,2	0,4	0,9
8	16	2	0	2	0,2	0,0	0,1	1,4	0,4	1,0
7	17	3	5	8	0,3	0,9	0,5	1,7	1,3	1,6
6	18	2	3	5	0,2	0,5	0,3	1,9	1,8	1,9
5	19	4	2	6	0,4	0,4	0,4	2,3	2,2	2,3
4	20	7	3	10	0,7	0,5	0,6	3,0	2,7	2,9
3	21	11	10	21	1,1	1,8	1,4	4,1	4,5	4,3
2	22	26	14	40	2,6	2,5	2,6	6,8	7,1	6,9
1	23	73	47	120	7,4	8,5	7,8	14,1	15,6	14,6
0	24	852	467	1319	85,9	84,4	85,4	100,0	100,0	100,0

Aantal Polytome items		Aantallen leerlingen			Percentage leerlingen			Cumulatief percentage leerlingen		
Ontbreekt	Gedaan	so of sbo			so of sbo			so of sbo		
		sbo	so	Total	sbo	so	Total	sbo	so	Total
41	0	6	1	7	0,6	0,2	0,5	0,6	0,2	0,5
38	3	1	0	1	0,1	0,0	0,1	0,7	0,2	0,5
31	10	1	1	2	0,1	0,2	0,1	0,8	0,4	0,6
30	11	2	0	2	0,2	0,0	0,1	1,0	0,4	0,8
27	14	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,1	0,4	0,8
24	17	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,2	0,4	0,9
23	18	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,3	0,4	1,0
22	19	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,4	0,4	1,0
21	20	0	1	1	0,0	0,2	0,1	1,4	0,5	1,1
20	21	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,5	0,5	1,2
19	22	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,6	0,5	1,2
17	24	1	2	3	0,1	0,4	0,2	1,7	0,9	1,4
15	26	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,8	0,9	1,5
14	27	2	2	4	0,2	0,4	0,3	2,0	1,3	1,7
13	28	0	1	1	0,0	0,2	0,1	2,0	1,4	1,8
12	29	1	2	3	0,1	0,4	0,2	2,1	1,8	2,0
11	30	3	2	5	0,3	0,4	0,3	2,4	2,2	2,3
10	31	3	6	9	0,3	1,1	0,6	2,7	3,3	2,9
9	32	1	2	3	0,1	0,4	0,2	2,8	3,6	3,1
8	33	3	1	4	0,3	0,2	0,3	3,1	3,8	3,4
7	34	8	3	11	0,8	0,5	0,7	3,9	4,3	4,1
6	35	2	2	4	0,2	0,4	0,3	4,1	4,7	4,3
5	36	5	4	9	0,5	0,7	0,6	4,6	5,4	4,9
4	37	8	6	14	0,8	1,1	0,9	5,4	6,5	5,8
3	38	21	8	29	2,1	1,4	1,9	7,6	8,0	7,7
2	39	42	29	71	4,2	5,2	4,6	11,8	13,2	12,3
1	40	139	61	200	14,0	11,0	12,9	25,8	24,2	25,2
0	41	736	419	1155	74,2	75,8	74,8	100,0	100,0	100,0

Aantal items Kennis Dichotoom (KD)		Aantallen leerlingen			Percentage leerlingen			Cumulatief percentage leerlingen		
Ontbreekt	Gedaan	so of sbo			so of sbo			so of sbo		
		sbo	so	Total	sbo	so	Total	sbo	so	Total
14	0	5	0	5	0,5	0,0	0,3	0,5	0,0	0,3
10	4	1	0	1	0,1	0,0	0,1	0,6	0,0	0,4
9	5	1	1	2	0,1	0,2	0,1	0,7	0,2	0,5
7	7	1	2	3	0,1	0,4	0,2	0,8	0,5	0,7
6	8	1	1	2	0,1	0,2	0,1	0,9	0,7	0,8
5	9	4	2	6	0,4	0,4	0,4	1,3	1,1	1,2
4	10	8	6	14	0,8	1,1	0,9	2,1	2,2	2,1
3	11	7	4	11	0,7	0,7	0,7	2,8	2,9	2,8
2	12	18	6	24	1,8	1,1	1,6	4,6	4,0	4,4
1	13	61	35	96	6,1	6,3	6,2	10,8	10,3	10,6
0	14	885	496	1381	89,2	89,7	89,4	100,0	100,0	100,0



Aantal items Vaardigheid Dichotoom (VD)		Aantallen leerlingen so of sbo			Percentage leerlingen so of sbo			Cumulatief percentage leerlingen so of sbo		
Ontbreekt	Gedaan	sbo	so	Total	sbo	so	Total	sbo	so	Total
10	0	8	2	10	0,8	0,4	0,6	0,8	0,4	0,6
7	3	0	1	1	0,0	0,2	0,1	0,8	0,5	0,7
6	4	1	0	1	0,1	0,0	0,1	0,9	0,5	0,8
5	5	2	0	2	0,2	0,0	0,1	1,1	0,5	0,9
4	6	5	1	6	0,5	0,2	0,4	1,6	0,7	1,3
3	7	6	5	11	0,6	0,9	0,7	2,2	1,6	2,0
2	8	11	10	21	1,1	1,8	1,4	3,3	3,4	3,4
1	9	31	28	59	3,1	5,1	3,8	6,5	8,5	7,2
0	10	928	506	1434	93,5	91,5	92,8	100,0	100,0	100,0

Aantal items Vaardigheid Polytoom (VP)		Aantallen leerlingen so of sbo			Percentage leerlingen so of sbo			Cumulatief percentage leerlingen so of sbo		
Ontbreekt	Gedaan	sbo	so	Total	sbo	so	Total	sbo	so	Total
12	0	10	1	11	1,0	0,2	0,7	1,0	0,2	0,7
10	2	3	5	8	0,3	0,9	0,5	1,3	1,1	1,2
9	3	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,4	1,1	1,3
8	4	1	1	2	0,1	0,2	0,1	1,5	1,3	1,4
6	6	2	2	4	0,2	0,4	0,3	1,7	1,6	1,7
5	7	3	1	4	0,3	0,2	0,3	2,0	1,8	1,9
4	8	4	4	8	0,4	0,7	0,5	2,4	2,5	2,5
3	9	8	3	11	0,8	0,5	0,7	3,2	3,1	3,2
2	10	27	18	45	2,7	3,3	2,9	5,9	6,3	6,1
1	11	84	45	129	8,5	8,1	8,3	14,4	14,5	14,4
0	12	849	473	1322	85,6	85,5	85,6	100,0	100,0	100,0

Aantal items Attitude Polytoom (AP)		Aantallen leerlingen			Percentage leerlingen			Cumulatief percentage leerlingen		
Ontbreekt	Gedaan	so of sbo			so of sbo			so of sbo		Total
		sbo	so	Total	sbo	so	Total	sbo	so	
22	0	6	2	8	0,6	0,4	0,5	0,6	0,4	0,5
20	2	1	0	1	0,1	0,0	0,1	0,7	0,4	0,6
16	6	1	0	1	0,1	0,0	0,1	0,8	0,4	0,6
15	7	1	0	1	0,1	0,0	0,1	0,9	0,4	0,7
14	8	3	0	3	0,3	0,0	0,2	1,2	0,4	0,9
13	9	2	1	3	0,2	0,2	0,2	1,4	0,5	1,1
12	10	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,5	0,5	1,2
11	11	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,6	0,5	1,2
10	12	1	1	2	0,1	0,2	0,1	1,7	0,7	1,4
9	13	2	0	2	0,2	0,0	0,1	1,9	0,7	1,5
8	14	2	2	4	0,2	0,4	0,3	2,1	1,1	1,7
7	15	3	2	5	0,3	0,4	0,3	2,4	1,4	2,1
6	16	0	1	1	0,0	0,2	0,1	2,4	1,6	2,1
5	17	5	6	11	0,5	1,1	0,7	2,9	2,7	2,8
4	18	6	5	11	0,6	0,9	0,7	3,5	3,6	3,6
3	19	8	7	15	0,8	1,3	1,0	4,3	4,9	4,5
2	20	23	14	37	2,3	2,5	2,4	6,7	7,4	6,9
1	21	84	37	121	8,5	6,7	7,8	15,1	14,1	14,8
0	22	842	475	1317	84,9	85,9	85,2	100,0	100,0	100,0

Aantal items Seksuele Weerbaarheid (SWBH) (polytoom; SP)		Aantallen leerlingen			Percentage leerlingen			Cumulatief percentage leerlingen		
Ontbreekt	Gedaan	so of sbo			so of sbo			so of sbo		Total
		sbo	so	Total	sbo	so	Total	sbo	so	
7	0	13	4	17	1,3	0,7	1,1	1,3	0,7	1,1
6	1	1	0	1	0,1	0,0	0,1	1,4	0,7	1,2
5	2	2	0	2	0,2	0,0	0,1	1,6	0,7	1,3
4	3	1	2	3	0,1	0,4	0,2	1,7	1,1	1,5
3	4	3	7	10	0,3	1,3	0,6	2,0	2,4	2,1
2	5	8	3	11	0,8	0,5	0,7	2,8	2,9	2,8
1	6	39	25	64	3,9	4,5	4,1	6,8	7,4	7,0
0	7	925	512	1437	93,2	92,6	93,0	93,2	92,6	93,0

## Bijlage 4.2 Klassieke test theorie analyses: item resultaten

- KD= Dichotoom Kennis; VD= Dichotoom Vaardigheid; PV= Polytoom Vaardigheid;

<b>KD</b>	OPLM	Label	P_SBO	rit_SBO	P_SO	rit_SO
1	27	1093_G3K	0,76	0,42	0,78	0,40
2	59	1023_G2K	0,70	0,34	0,74	0,38
3	118	1101_G2K	0,44	0,42	0,55	0,49
4	156	1104_G2K	0,78	0,37	0,84	0,31
5	3	1066_G2K	0,48	0,38	0,51	0,39
6	28	1070_G3K	0,53	0,53	0,73	0,49
7	120	1110_G3K	0,55	0,38	0,60	0,41
8	185	1022_G2K	0,64	0,31	0,62	0,39
9	150	1050_G3K	0,74	0,40	0,84	0,40
10	4	1109_G4K	0,68	0,40	0,80	0,35
11	145	1063_G4K	0,70	0,38	0,75	0,44
12	7	1153_G4K	0,37	0,40	0,46	0,51
13	56	1088_G4K	0,60	0,55	0,71	0,54
14	131	1127_G4K	0,76	0,46	0,80	0,49

<b>VD</b>	OPLM	Label	P_SBO	rit_SBO	P_SO	rit_SO
1	1	1001_G1V	0,61	0,28	0,59	0,37
2	53	1003_G1V	0,83	0,48	0,83	0,54
3	54	1004_G1V	0,72	0,49	0,78	0,55
4	157	1009_G1V	0,64	0,59	0,71	0,59
5	167	1010_G1V	0,75	0,44	0,73	0,48
6	16	1182_G3V	0,50	0,46	0,63	0,53
7	163	1069_G3V	0,65	0,44	0,68	0,55
8	166	1092_G3V	0,64	0,45	0,70	0,42
9	23	1094_G3V	0,77	0,55	0,86	0,52
10	122	1036_G3V	0,74	0,52	0,80	0,51

<b>PV</b>	OPLM	Label	P_SBO	rit_SBO	P_SO	rit_SO
1	134	1244LK2V	0,51	0,56	0,51	0,63
2	34	1245LK2V	0,54	0,56	0,52	0,62
3	197	1254LK2V	0,75	0,52	0,73	0,58
4	35	1255LK2V	0,47	0,44	0,46	0,53
5	135	1225LK4V	0,66	0,50	0,68	0,53
6	31	1256LK4V	0,59	0,56	0,64	0,61
7	37	1257LK4V	0,59	0,56	0,56	0,68
8	94	1259LK4V	0,65	0,56	0,56	0,62
9	105	1231LK4V	0,63	0,43	0,62	0,45
10	30	1260LK4V	0,59	0,43	0,64	0,51
11	214	1347LKL	0,75	0,50	0,77	0,45
12	215	1348LKL	0,78	0,49	0,81	0,51

- PA= Polytoom Attitude; ; PS= Polytoom Seksuele weerbaarheid

<b>PA</b>	OPLM	Label	P_SBO	rit_SBO	P_SO	rit_SO
1	48	1290LK3A	0,54	0,43	0,51	0,39
2	47	1292LK3A	0,60	0,39	0,58	0,48
3	89	1293LK3A	0,72	0,43	0,67	0,45
4	38	1212LK1A	0,54	0,52	0,49	0,56
5	39	1214LK1A	0,57	0,51	0,53	0,55
6	175	1217LK1A	0,61	0,57	0,56	0,61
7	200	1218LK1A	0,57	0,44	0,52	0,49
8	44	1243LK1A	0,61	0,55	0,55	0,54
9	139	1198LK2A	0,71	0,53	0,69	0,57
10	99	1220LK2A	0,67	0,46	0,63	0,54
11	42	1223LK2A	0,68	0,51	0,60	0,47
12	90	1207LK4A	0,83	0,55	0,82	0,54
13	199	1210LK4A	0,69	0,44	0,62	0,52
14	98	1211LK4A	0,48	0,49	0,41	0,43
15	52	1314LK3A	0,54	0,37	0,52	0,41
16	209	1342LK_A	0,64	0,54	0,56	0,61
17	210	1343LK_A	0,53	0,54	0,51	0,54
18	85	1332LK4A	0,64	0,60	0,59	0,62
19	202	1340LK4A	0,78	0,59	0,76	0,51
20	211	1344LKLA	0,75	0,53	0,79	0,48
21	212	1345LKLA	0,78	0,51	0,85	0,51
22	213	1346LKLA	0,81	0,49	0,83	0,45
<b>PS</b>	OPLM	Label	P_SBO	rit_SBO	P_SO	rit_SO
1	216	1349LKSW	0,68	0,61	0,64	0,69
2	217	1350LKSW	0,85	0,64	0,87	0,69
3	218	1351LKSW	0,81	0,63	0,79	0,66
4	219	1352LKSW	0,95	0,47	0,95	0,57
5	220	1353LKSW	0,85	0,58	0,85	0,65
6	221	1354LKSW	0,71	0,68	0,67	0,67
7	222	1355LKSW	0,79	0,61	0,76	0,64

### Bijlage 4.3 Factorladingen >0,3 bij de 6-factoroplossing

De factorladingen zijn gegeven voor FA met de dataset als geheel (all) en uitgesplitst naar sbo en so

OPLM	Label	all_1	all_2	all_3	all_4	all_5	sbo_1	sbo_2	sbo_3	sbo_4	sbo_5	so_1	so_2	so_3	so_4	so_5
DK_1	27 1093_G3K		0,38					0,37					0,44			
DK_2	59 1023_G2K															
DK_3	118 1101_G2K		0,41					0,40					0,41			
DK_4	156 1104_G2K		0,34					0,36								
DK_5	3 1066_G2K															
DK_6	28 1070_G3K		0,51					0,49					0,42			
DK_7	120 1110_G3K															
DK_8	185 1022_G2K													0,33		
DK_9	150 1050_G3K		0,40					0,39					0,31			
DK_10	4 1109_G4K		0,32					0,35								
DK_11	145 1063_G4K		0,34					0,31					0,39			
DK_12	7 1153_G4K		0,38					0,33					0,45			
DK_13	56 1088_G4K		0,56					0,57					0,50			
DK_14	131 1127_G4K		0,46					0,46					0,48			
DV_1	1 1001_G1V															
DV_2	53 1003_G1V		0,38					0,38					0,41			
DV_3	54 1004_G1V		0,48					0,47					0,48			
DV_4	157 1009_G1V		0,56					0,57					0,54			
DV_5	167 1010_G1V		0,35					0,30					0,47			
DV_6	16 1182_G3V		0,44					0,40					0,47			
DV_7	163 1069_G3V		0,38					0,36					0,44			
DV_8	166 1092_G3V		0,38					0,37					0,39			
DV_9	23 1094_G3V		0,47					0,48					0,38			
DV_10	122 1036_G3V		0,48					0,51					0,42			
PV_1	134 1244LK2V				0,64					0,70		0,63				
PV_2	34 1245LK2V				0,62					0,68		0,65				
PV_3	197 1254LK2V	0,32			0,34					0,33		0,48				
PV_4	35 1255LK2V	0,39					0,43					0,53				
PV_5	135 1225LK4V				0,57					0,54		0,51				
PV_6	31 1256LK4V				0,60					0,54		0,57				
PV_7	37 1257LK4V				0,62					0,58		0,67				
PV_8	94 1259LK4V	0,37			0,46		0,37			0,42		0,62				
PV_9	105 1231LK4V						0,32					0,41				
PV_10	30 1260LK4V				0,41					0,39		0,39				
PV_11	214 1347LKL		0,76						0,77						0,79	
PV_12	215 1348LKL		0,63						0,61						0,67	
PA_1	48 1290LK3A	0,39					0,39							0,32		
PA_2	47 1292LK3A	0,36					0,33							0,39		
PA_3	89 1293LK3A	0,43					0,41							0,46		
PA_4	38 1212LK1A	0,58					0,59					0,48		0,34		
PA_5	39 1214LK1A	0,58					0,62					0,51				
PA_6	175 1217LK1A	0,59					0,63					0,52			0,34	
PA_7	200 1218LK1A	0,45					0,49					0,53				
PA_8	44 1243LK1A	0,60					0,63					0,47			0,32	
PA_9	139 1198LK2A	0,48					0,52					0,52				
PA_10	99 1220LK2A	0,39			0,32					0,36		0,48		0,30		
PA_11	42 1223LK2A	0,43					0,32			0,31		0,31		0,46		
PA_12	90 1207LK4A	0,40					0,42									0,32
PA_13	199 1210LK4A	0,37					0,32				0,33	0,42				
PA_14	98 1211LK4A	0,45					0,44					0,30		0,34		
PA_15	52 1314LK3A				0,37					0,37		0,43				
PA_16	209 1342LK_A	0,61					0,52							0,66		
PA_17	210 1343LK_A	0,56					0,49							0,57		
PA_18	85 1332LK4A	0,59					0,50							0,59		
PA_19	202 1340LK4A	0,48			0,32		0,44							0,47		
PA_20	211 1344LKL				0,73					0,76					0,75	
PA_21	212 1345LKL				0,70					0,69					0,70	
PA_22	213 1346LKL				0,73					0,73					0,74	
PS_1	216 1349LKSW	0,41				0,41	0,38				0,37			0,31		0,55
PS_2	217 1350LKSW					0,58			0,31		0,48					0,59
PS_3	218 1351LKSW					0,54					0,53					0,51
PS_4	219 1352LKSW					0,50					0,45					0,52

PS_5	220	1353LKS	0,64	0,54	0,60
PS_6	221	1354LKS	0,60	0,62	0,61
PS_7	222	1355LKS	0,56	0,56	0,47

## Bijlage 4.4a itemparameters van alle schalen met dichotome items



KD	nr	label	A	B	SE(B)
	2	1107_G2K	2	-0,353	0,052
	3	1066_G2K	3	0,208	0,017
	4	1109_G4K	4	-0,103	0,015
	5	1062_G4K	3	-0,325	0,041
	7	1153_G4K	4	0,267	0,014
	9	1152_G2K	2	0,407	0,041
	10	1025_G2K	4	-0,012	0,027
	12	1146_G3K	2	0,153	0,044
	13	1045_G3K	2	-0,203	0,049
	15	1084_G2K	3	-0,218	0,038
	17	1064_G2K	2	0,158	0,043
	18	1020_G2K	2	0,499	0,043
	20	1105_G2K	4	0,257	0,024
	21	1147_G3K	7	-0,033	0,023
	22	1046_G3K	4	0,014	0,027
	24	1055_G3K	4	-0,322	0,043
	25	1038_G3K	3	-0,101	0,038
	27	1093_G3K	5	-0,131	0,014
	28	1070_G3K	6	0,053	0,012
	29	1123_G4K	4	0,05	0,029
	55	1120_G4K	4	-0,103	0,031
	56	1088_G4K	7	0,034	0,011
	58	1014_G2K	2	0,405	0,042
	59	1023_G2K	3	-0,118	0,018
	60	1118_G2K	2	-0,195	0,05
	61	1068_G2K	3	0,281	0,031
	63	1150_G2K	3	-0,243	0,039
	64	1106_G2K	4	-0,35	0,04
	66	1114_G3K	2	0,388	0,043
	67	1047_G3K	3	0,067	0,032
	69	1149_G3K	3	0,125	0,034
	70	1048_G3K	3	0,37	0,033
	72	1056_G3K	3	0,327	0,031
	73	1039_G3K	1	0,185	0,086
	75	1121_G3K	5	0,183	0,022
	76	1052_G3K	3	0,15	0,031
	78	1154_G4K	2	0,935	0,051
	111	1108_G2K	3	-0,711	0,065
	112	1067_G2K	4	0,313	0,024
	114	1090_G3K	4	-0,404	0,044
	115	1054_G3K	3	0,226	0,031
	117	1018_G2K	3	-0,038	0,032
	118	1101_G2K	4	0,188	0,014
	120	1110_G3K	3	0,056	0,017
	121	1076_G3K	2	0,152	0,045
	123	1151_G3K	2	0,542	0,043
	124	1049_G3K	4	-0,062	0,029

126	1057_G3K	2	-0,336	0,05
127	1040_G3K	5	-0,098	0,027
129	1124_G4K	4	-0,512	0,05
131	1127_G4K	6	-0,118	0,013
145	1063_G4K	4	-0,108	0,016
147	1015_G2K	2	0,11	0,045
148	1024_G2K	2	-0,126	0,048
149	1111_G3K	5	-0,165	0,032
150	1050_G3K	5	-0,157	0,014
152	1058_G3K	2	-0,411	0,055
153	1041_G3K	2	0,115	0,044
156	1104_G2K	3	-0,335	0,021
158	1145_G4K	2	-0,574	0,06
159	1126_G4K	2	-0,018	0,046
161	1119_G3K	5	-0,158	0,03
162	1051_G3K	3	0,283	0,031
164	1112_G3K	3	-0,369	0,044
165	1053_G3K	3	-0,309	0,042
168	1115_G2K	2	-0,207	0,052
169	1027_G2K	2	0,345	0,046
170	1019_G2K	2	0,265	0,043
171	1102_G2K	7	-0,239	0,035
182	1148_G4K	2	0,126	0,047
183	1122_G4K	3	-0,152	0,04
185	1022_G2K	2	-0,118	0,026
186	1032_G2K	2	0,285	0,047
187	1117_G2K	4	0,103	0,028
188	1103_G2K	7	-0,262	0,042
203	1125_G4K	5	-0,489	0,056
207	1116_G2K	2	0,568	0,044
208	1033_G2K	2	0,089	0,044

<b>VD</b>	nr	label	A	B	SE(B)
	1	1001_G1V	1	-0,4	0,052
	6	1086_G4V	1	0,388	0,093
	8	1191_G4V	4	0,056	0,031
	11	1083_G2V	5	-0,183	0,033
	14	1034_G3V	2	0,772	0,056
	16	1182_G3V	3	0,185	0,02
	19	1100_G1V	3	-0,113	0,039
	23	1094_G3V	5	-0,171	0,017
	26	1095_G3V	5	-0,264	0,039
	53	1003_G1V	5	-0,205	0,017
	54	1004_G1V	4	-0,136	0,018
	57	1162_G4V	4	0,03	0,031
	62	1011_G2V	3	-0,675	0,066
	65	1082_G2V	3	-0,199	0,041
	68	1035_G3V	3	0,28	0,032

71	1158_G3V	4	-0,007	0,032
74	1160_G3V	2	0,871	0,052
77	1074_G3V	2	-0,244	0,053
79	1060_G4V	2	0,017	0,047
81	1193_G4V	3	0,384	0,034
113	1006_G1V	4	-0,646	0,063
116	1091_G3V	4	-0,226	0,036
119	1012_G2V	2	0,176	0,045
122	1036_G3V	4	-0,157	0,018
125	1164_G3V	5	-0,035	0,027
128	1168_G3V	3	-0,135	0,037
130	1175_G4V	5	0,109	0,024
132	1061_G4V	2	0,28	0,045
143	1007_G1V	3	0,025	0,035
144	1008_G1V	2	-0,199	0,053
146	1180_G4V	3	0,274	0,037
151	1071_G3V	3	0,194	0,034
154	1169_G3V	3	-0,115	0,039
157	1009_G1V	6	0,038	0,015
160	1185_G4V	3	0,264	0,032
163	1069_G3V	3	-0,045	0,02
166	1092_G3V	3	-0,022	0,02
167	1010_G1V	4	-0,148	0,018
172	1130_G2V	1	0,351	0,089
181	1097_G1V	2	-0,752	0,072
184	1190_G4V	2	0,603	0,055
204	1081_G4V	2	0,13	0,047
205	1098_G1V	2	-0,133	0,05
206	1099_G1V	3	-0,217	0,04

## Bijlage 4.4b itemparameters van alle schalen met polytome items

PV	nr	label	A	Stap	B	SE(B)
	30	1260LK4V	2	[:1]	-0,388	0,042
				[:2]	-0,006	0,03
				[:3]	0,465	0,03
	31	1256LK4V	4	[:1]	-0,396	0,03
				[:2]	-0,051	0,017
				[:3]	0,518	0,018
	32	1226LK1V	4	[:1]	-0,635	0,136
				[:2]	-0,166	0,038
				[:3]	0,393	0,026
	33	1227LK1V	4	[:1]	-0,665	0,149
				[:2]	-0,256	0,04
				[:3]	0,379	0,026
	34	1245LK2V	4	[:1]	-0,292	0,023
				[:2]	0,133	0,016
				[:3]	0,513	0,019
	35	1255LK2V	2	[:1]	-0,355	0,035
				[:2]	0,243	0,027
				[:3]	1,069	0,043
	36	1248LK2V	2	[:1]	-0,341	0,08
				[:2]	0,332	0,063
				[:3]	0,701	0,075
	37	1257LK4V	4	[:1]	-0,359	0,027
				[:2]	0,016	0,016
				[:3]	0,547	0,018
	94	1259LK4V	4	[:1]	-0,305	0,027
				[:2]	-0,045	0,017
				[:3]	0,448	0,017
	95	1246LK2V	4	[:1]	-0,395	0,092
				[:2]	-0,168	0,039
				[:3]	0,383	0,029
	104	1247LK2V	4	[:1]	-0,121	0,04
				[:2]	0,288	0,031
				[:3]	0,595	0,044
	134	1244LK2V	4	[:1]	-0,256	0,022
				[:2]	0,146	0,016
				[:3]	0,584	0,02
	135	1225LK4V	3	[:1]	-0,428	0,066
				[:2]	-0,179	0,054
				[:3]	0,374	0,05
	136	1251LK2V	4	[:1]	-0,179	0,051
				[:2]	0,256	0,036
				[:3]	0,79	0,064
	177	1252LK2V	2	[:1]	-1,011	0,194
				[:2]	-0,361	0,087
				[:3]	0,964	0,089
	190	1249LK2V	2	[:1]	-0,282	0,136
				[:2]	-0,547	0,079

				[ :3]	0,525	0,051
191	1228LK1V	4		[ :1]	-0,841	0,183
				[ :2]	-0,064	0,036
				[ :3]	0,674	0,036
192	1253LK2V	3		[ :1]	-0,616	0,148
				[ :2]	-0,177	0,063
				[ :3]	0,479	0,056
197	1254LK2V	4		[ :1]	-0,456	0,046
				[ :2]	-0,322	0,023
				[ :3]	0,283	0,015
214	1347LKLV	2		[ :1]	-0,139	0,065
				[ :2]	-0,559	0,048
				[ :3]	0,052	0,03
215	1348LKLV	2		[ :1]	-0,198	0,065
				[ :2]	-0,355	0,049
				[ :3]	-0,232	0,033

PA	nr	label	A	Stap	B	SE(B)
	38	1212LK1A	4	[ :1]	-0,123	0,02
				[ :2]	0,09	0,014
				[ :3]	0,756	0,019
	39	1214LK1A	3	[ :1]	-0,157	0,027
				[ :2]	0,052	0,019
				[ :3]	0,628	0,022
	40	1219LK2A	4	[ :1]	-0,203	0,051
				[ :2]	0,057	0,028
				[ :3]	0,508	0,027
	41	1199LK1A	4	[ :1]	-0,635	0,115
				[ :2]	-0,032	0,028
				[ :3]	0,746	0,034
	42	1223LK2A	3	[ :1]	-0,237	0,033
				[ :2]	-0,055	0,021
				[ :3]	0,433	0,018
	43	1283LK2A	4	[ :1]	-0,22	0,102
				[ :2]	-0,286	0,051
				[ :3]	0,171	0,025
	44	1243LK1A	4	[ :1]	-0,171	0,024
				[ :2]	-0,037	0,015
				[ :3]	0,572	0,015
	45	1274LK2A	6	[ :1]	-0,206	0,086
				[ :2]	-0,196	0,041
				[ :3]	0,196	0,017
	46	1291LK3A	4	[ :1]	-0,629	0,148
				[ :2]	-0,153	0,034
				[ :3]	0,616	0,028
	47	1292LK3A	3	[ :1]	-0,454	0,037
				[ :2]	-0,015	0,019
				[ :3]	0,656	0,021

48	1290LK3A	3	[:1]	-0,367	0,031
			[:2]	0,08	0,018
			[:3]	0,798	0,024
49	1335LK4A	2	[:1]	-1,431	0,294
			[:2]	-0,394	0,063
			[:3]	0,711	0,051
50	1337LK4A	3	[:1]	-0,74	0,172
			[:2]	-0,226	0,048
			[:3]	0,485	0,035
51	1331LK4A	3	[:1]	-0,298	0,047
			[:2]	0,466	0,032
			[:3]	0,938	0,059
52	1314LK3A	2	[:1]	-0,32	0,039
			[:2]	0,037	0,027
			[:3]	0,895	0,035
82	1298LK3A	2	[:1]	-1,067	0,144
			[:2]	0,096	0,052
			[:3]	1,052	0,077
83	1299LK3A	2	[:1]	-0,725	0,108
			[:2]	0,056	0,05
			[:3]	0,98	0,066
84	1336LK4A	2	[:1]	-0,923	0,305
			[:2]	-0,654	0,107
			[:3]	-0,178	0,049
85	1332LK4A	4	[:1]	-0,316	0,027
			[:2]	0,022	0,014
			[:3]	0,581	0,016
86	1285LK2A	4	[:1]	-0,637	0,185
			[:2]	-0,325	0,048
			[:3]	0,309	0,024
87	1284LK2A	1	[:1]	-1,453	0,386
			[:2]	-1,438	0,168
			[:3]	-0,011	0,089
88	1273LK2A	2	[:1]	-0,441	0,102
			[:2]	-0,226	0,055
			[:3]	1,012	0,065
89	1293LK3A	2	[:1]	-0,269	0,053
			[:2]	-0,337	0,036
			[:3]	0,222	0,025
90	1207LK4A	4	[:1]	-0,231	0,04
			[:2]	-0,238	0,024
			[:3]	0,032	0,014
91	1203LK4A	3	[:1]	-0,822	0,243
			[:2]	-0,402	0,061
			[:3]	0,251	0,032
92	1213LK1A	2	[:1]	-0,798	0,149
			[:2]	-0,381	0,061
			[:3]	0,611	0,05

93	1216LK1A	1	[:1]	-0,767	0,14
			[:2]	0,052	0,098
			[:3]	1,435	0,133
96	1315LK3A	2	[:1]	-0,941	0,09
			[:2]	0,764	0,05
			[:3]	1,551	0,145
97	1197LK2A	5	[:1]	-0,338	0,098
			[:2]	-0,251	0,037
			[:3]	0,386	0,02
98	1211LK4A	2	[:1]	-0,002	0,03
			[:2]	0,33	0,029
			[:3]	0,626	0,035
99	1220LK2A	3	[:1]	-0,211	0,032
			[:2]	-0,08	0,021
			[:3]	0,419	0,018
100	1209LK4A	3	[:1]	0,126	0,035
			[:2]	0,532	0,037
			[:3]	0,793	0,059
101	1316LK3A	3	[:1]	-0,405	0,053
			[:2]	0,439	0,031
			[:3]	1,218	0,085
102	1240LK1A	4	[:1]	-0,392	0,271
			[:2]	-0,751	0,104
			[:3]	0,189	0,023
103	1241LK1A	4	[:1]	-0,452	0,154
			[:2]	-0,457	0,052
			[:3]	0,473	0,024
106	1307LK3A	3	[:1]	-0,295	0,052
			[:2]	0,279	0,031
			[:3]	0,839	0,049
107	1296LK3A	2	[:1]	-0,78	0,107
			[:2]	0,148	0,051
			[:3]	0,821	0,064
108	1297LK3A	3	[:1]	-0,273	0,045
			[:2]	0,559	0,033
			[:3]	1,062	0,074
109	1341LK4A	5	[:1]	-0,446	0,087
			[:2]	-0,042	0,026
			[:3]	0,46	0,021
110	1339LK4A	6	[:1]	-0,367	0,179
			[:2]	-0,415	0,062
			[:3]	0,139	0,018
133	1338LK4A	3	[:1]	-0,749	0,199
			[:2]	-0,216	0,055
			[:3]	0,219	0,034
137	1308LK3A	3	[:1]	-0,31	0,068
			[:2]	0,083	0,035
			[:3]	0,741	0,041



138	1309LK3A	3	[:1]	-0,211	0,055
			[:2]	0,181	0,033
			[:3]	0,789	0,046
139	1198LK2A	4	[:1]	-0,241	0,032
			[:2]	-0,158	0,018
			[:3]	0,335	0,013
140	1200LK1A	3	[:1]	-0,644	0,123
			[:2]	-0,111	0,039
			[:3]	0,73	0,039
141	1204LK1A	4	[:1]	-0,748	0,254
			[:2]	-0,306	0,044
			[:3]	0,521	0,026
142	1221LK2A	3	[:1]	-0,593	0,176
			[:2]	-0,163	0,062
			[:3]	-0,011	0,037
173	1277LK2A	2	[:1]	-0,462	0,15
			[:2]	-0,513	0,075
			[:3]	0,629	0,053
174	1205LK1A	3	[:1]	-0,341	0,112
			[:2]	-0,141	0,055
			[:3]	0,142	0,036
175	1217LK1A	4	[:1]	-0,16	0,023
			[:2]	0,038	0,015
			[:3]	0,462	0,015
176	1222LK2A	5	[:1]	-0,257	0,072
			[:2]	-0,032	0,029
			[:3]	0,416	0,021
178	1310LK3A	4	[:1]	-0,443	0,074
			[:2]	0,097	0,026
			[:3]	0,771	0,035
179	1333LK4A	4	[:1]	-0,812	0,179
			[:2]	-0,001	0,029
			[:3]	0,637	0,029
180	1317LK3A	3	[:1]	-0,747	0,099
			[:2]	0,288	0,032
			[:3]	0,948	0,053
189	1334LK4A	2	[:1]	-1,096	0,196
			[:2]	-0,233	0,06
			[:3]	0,676	0,054
193	1276LK2A	4	[:1]	-0,214	0,084
			[:2]	-0,166	0,04
			[:3]	0,476	0,027
194	1242LK1A	2	[:1]	-0,344	0,174
			[:2]	-0,683	0,092
			[:3]	0,381	0,049
195	1206LK1A	2	[:1]	-0,517	0,094
			[:2]	0,163	0,052
			[:3]	1,004	0,072

196	1224LK2A	4	[:1]	-0,411	0,072
			[:2]	0,11	0,027
			[:3]	0,759	0,037
198	1208LK1A	4	[:1]	-0,437	0,136
			[:2]	-0,216	0,049
			[:3]	0,173	0,024
199	1210LK4A	2	[:1]	-0,24	0,047
			[:2]	-0,211	0,032
			[:3]	0,339	0,026
200	1218LK1A	2	[:1]	-0,234	0,039
			[:2]	-0,001	0,028
			[:3]	0,704	0,031
201	1275LK2A	5	[:1]	-0,164	0,061
			[:2]	-0,058	0,029
			[:3]	0,443	0,02
202	1340LK4A	4	[:1]	-0,301	0,041
			[:2]	-0,299	0,022
			[:3]	0,287	0,013
209	1342LK_A	4	[:1]	-0,215	0,026
			[:2]	0,096	0,017
			[:3]	0,385	0,018
210	1343LK_A	3	[:1]	-0,079	0,027
			[:2]	0,208	0,023
			[:3]	0,464	0,025
211	1344LKLA	2	[:1]	0,033	0,055
			[:2]	-0,015	0,05
			[:3]	-0,42	0,036
212	1345LKLA	2	[:1]	-0,197	0,062
			[:2]	-0,015	0,051
			[:3]	-0,49	0,037
213	1346LKLA	2	[:1]	-0,151	0,064
			[:2]	-0,054	0,053
			[:3]	-0,528	0,037

<b>PS</b>	nr	label	A	Stap	B	SE(B)
	216	1349LKSW	3	[:1]	0,032	0,033
				[:2]	0,077	0,027
				[:3]	0,501	0,025
	217	1350LKSW	3	[:1]	0,016	0,048
				[:2]	0,038	0,041
				[:3]	-0,197	0,028
	218	1351LKSW	3	[:1]	-0,18	0,049
				[:2]	-0,054	0,033
				[:3]	0,159	0,023
	219	1352LKSW	3	[:1]	0,081	0,082
				[:2]	-0,068	0,074
				[:3]	-0,692	0,044
	220	1353LKSW	3	[:1]	0,028	0,055

			[:2]	-0,24	0,042
			[:3]	0,009	0,023
221	1354LKSW	3	[:1]	-0,061	0,037
			[:2]	0,055	0,027
			[:3]	0,423	0,024
222	1355LKSW	3	[:1]	-0,033	0,047
			[:2]	-0,193	0,034
			[:3]	0,299	0,022

## Bijlage 4.5 Alle robuustheidsresultaten op itemniveau

Marginal Item	DK_4		Model		Klassiek		Model - Klassiek		Abs.gem verschil
	InBk	Label	SBO	SO	SBO	SO	SBO	SO	
27	1	1093_G3K	0,74	0,81	0,76	0,78	-0,02	0,04	0,03
59	2	1023_G2K	0,66	0,72	0,70	0,74	-0,04	-0,02	0,03
118	3	1101_G2K	0,44	0,53	0,44	0,55	0,00	-0,01	0,01
156	4	1104_G2K	0,78	0,83	0,78	0,84	0,00	-0,01	0,01
3	5	1066_G2K	0,44	0,51	0,48	0,51	-0,04	0,00	0,02
28	6	1070_G3K	0,58	0,69	0,53	0,73	0,05	-0,04	0,05
120	7	1110_G3K	0,54	0,62	0,55	0,60	0,00	0,02	0,01
185	8	1022_G2K	0,61	0,66	0,64	0,62	-0,03	0,04	0,03
150	9	1050_G3K	0,76	0,83	0,74	0,84	0,02	-0,01	0,02
4	10	1109_G4K	0,69	0,76	0,68	0,80	0,00	-0,04	0,02
145	11	1063_G4K	0,69	0,76	0,70	0,75	0,00	0,02	0,01
7	12	1153_G4K	0,37	0,47	0,37	0,46	0,00	0,01	0,01
56	13	1088_G4K	0,61	0,72	0,60	0,71	0,01	0,01	0,01
131	14	1127_G4K	0,76	0,83	0,76	0,80	-0,01	0,03	0,02
			0,62	0,70	0,62	0,69	0,00	0,00	0,00

Marginal Item	DV_3		Model		Klassiek		Model - Klassiek		Abs.gem verschil
	InBk	Label	SBO	SO	SBO	SO	SBO	SO	
1	15	1001_G1V	0,64	0,66	0,61	0,59	0,03	0,07	0,05
53	16	1003_G1V	0,81	0,85	0,83	0,83	-0,02	0,02	0,02
54	17	1004_G1V	0,74	0,78	0,72	0,78	0,02	0,00	0,01
157	18	1009_G1V	0,64	0,71	0,64	0,71	0,00	0,00	0,00
167	19	1010_G1V	0,75	0,79	0,75	0,73	-0,01	0,06	0,04
16	20	1182_G3V	0,50	0,56	0,50	0,63	0,00	-0,07	0,04
163	21	1069_G3V	0,64	0,69	0,65	0,68	-0,01	0,02	0,01
166	22	1092_G3V	0,63	0,68	0,64	0,70	-0,01	-0,02	0,01
23	23	1094_G3V	0,79	0,83	0,77	0,86	0,02	-0,03	0,03
122	24	1036_G3V	0,75	0,79	0,74	0,80	0,01	-0,01	0,01
			0,69	0,73	0,69	0,73	0,00	0,01	0,00

Marginal Item	PV_4		Model		Klassiek		Model - Klassiek		Abs.gem verschil
	InBk	Label	SBO	SO	SBO	SO	SBO	SO	
134	25	1244LK2V	0,52	0,52	0,51	0,51	0,01	0,01	0,01
34	26	1245LK2V	0,54	0,54	0,54	0,52	0,01	0,02	0,01
197	27	1254LK2V	0,75	0,74	0,75	0,73	0,00	0,01	0,01
35	28	1255LK2V	0,45	0,45	0,47	0,46	-0,02	-0,01	0,01
135	29	1225LK4V	0,67	0,67	0,66	0,68	0,01	-0,01	0,01
31	30	1256LK4V	0,62	0,61	0,59	0,64	0,02	-0,03	0,03
37	31	1257LK4V	0,58	0,58	0,59	0,56	-0,01	0,02	0,01
94	32	1259LK4V	0,62	0,61	0,65	0,56	-0,03	0,05	0,04
30	34	1260LK4V	0,59	0,58	0,59	0,64	0,00	-0,06	0,03
214	35	1347LKL	0,75	0,74	0,75	0,77	0,00	-0,03	0,01
215	36	1348LKL	0,79	0,78	0,78	0,81	0,01	-0,04	0,02
			0,63	0,62	0,63	0,62	0,00	-0,01	0,00

Marginal Item	PA_3	Model	Klassiek	Model - Klassiek
---------------	------	-------	----------	------------------

Item	InBk	Label	SBO	SO	SBO	SO	SBO	SO	Abs.gem verschil
48	37	1290LK3A	0,56	0,53	0,54	0,51	0,02	0,02	0,02
47	38	1292LK3A	0,61	0,58	0,60	0,58	0,01	0,01	0,01
89	39	1293LK3A	0,72	0,70	0,72	0,67	0,00	0,03	0,02
38	40	1212LK1A	0,53	0,50	0,54	0,49	-0,01	0,01	0,01
39	41	1214LK1A	0,57	0,53	0,57	0,53	0,00	0,00	0,00
175	42	1217LK1A	0,62	0,58	0,61	0,56	0,01	0,02	0,01
200	43	1218LK1A	0,56	0,54	0,57	0,52	0,00	0,02	0,01
44	44	1243LK1A	0,62	0,58	0,61	0,55	0,00	0,03	0,02
139	45	1198LK2A	0,72	0,68	0,71	0,69	0,01	-0,01	0,01
99	46	1220LK2A	0,66	0,62	0,67	0,63	-0,01	-0,01	0,01
42	47	1223LK2A	0,65	0,61	0,68	0,60	-0,03	0,01	0,02
90	48	1207LK4A	0,83	0,80	0,83	0,82	0,00	-0,02	0,01
199	49	1210LK4A	0,67	0,64	0,69	0,62	-0,01	0,02	0,02
98	50	1211LK4A	0,46	0,43	0,48	0,41	-0,02	0,02	0,02
52	51	1314LK3A	0,54	0,51	0,54	0,52	0,00	-0,01	0,00
209	52	1342LK_A	0,63	0,59	0,64	0,56	-0,01	0,03	0,02
210	53	1343LK_A	0,54	0,50	0,53	0,51	0,01	-0,01	0,01
85	54	1332LK4A	0,61	0,58	0,64	0,59	-0,02	-0,02	0,02
202	55	1340LK4A	0,77	0,74	0,78	0,76	-0,02	-0,03	0,02
211	56	1344LKLA	0,77	0,74	0,75	0,79	0,02	-0,04	0,03
212	57	1345LKLA	0,81	0,79	0,78	0,85	0,03	-0,06	0,05
213	58	1346LKLA	0,83	0,80	0,81	0,83	0,01	-0,03	0,02
			0,65	0,62	0,65	0,62	0,00	0,00	0,00

Marginal Item	PS_1 InBk	Label	Model SBO	Model SO	Klassiek SBO	Klassiek SO	Model - Klassiek SBO	Model - Klassiek SO	Abs.gem verschil
216	59	1349LKSW	0,68	0,65	0,68	0,64	0,00	0,01	0,01
217	60	1350LKSW	0,86	0,84	0,85	0,87	0,02	-0,03	0,02
218	61	1351LKSW	0,81	0,79	0,81	0,79	0,00	0,01	0,00
219	62	1352LKSW	0,95	0,94	0,95	0,95	-0,01	-0,01	0,01
220	63	1353LKSW	0,86	0,84	0,85	0,85	0,00	-0,01	0,01
221	64	1354LKSW	0,71	0,69	0,71	0,67	0,00	0,02	0,01
222	65	1355LKSW	0,79	0,77	0,79	0,76	-0,01	0,01	0,01

## Bijlage 5

### Vergelijking items leerlingvragenlijst peiling reguliere basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs

	De vraag is hetzelfde.
	Enkele woorden zijn anders, maar de betekenis/ strekking is gelijk.
	Enkele woorden zijn anders, waardoor de betekenis in enige mate is veranderd.
	De vraag bestaat niet meer in de s(b)o vragenlijst.

Algemene vragen:

Item regulier	Label regulier	Hetzelfde?	Item S(B)O	Label S(B)O
Vr1_maand_mk	Wanneer ben je geboren?		Vraag6_1_1_mk	Wanneer ben je geboren?
Vr1_jaar_mk	Wanneer ben je geboren?		Vraag6_1_2_mk	Wanneer ben je geboren?
Vr2_mk	Ben je een jongen of meisje? Ik ben een:		Vraag6_2_mk	Ben je een jongen of meisje? Ik ben een:
Vr3_1	Nederlands		Vr6_3_1	Nederlands
Vr3_2	Een dialect (streektaal) van Nederlands		Vr6_3_2	Een dialect (streektaal) van Nederlands
Vr3_3	Fries		Vr6_3_3	Fries
Vr3_4	Een andere taal dan Nederlands		Vr6_3_4	Een andere taal dan Nederlands

LL\_bsactll - deelname aan burgerschapsactiviteiten die dicht bij de leerling staan (6 items)

LL\_bsactms - deelname aan meer maatschappelijk gerichte burgerschapsactiviteiten (6 items)

LL\_basactsv - deelname aan burgerschapsactiviteiten om de school te verbeteren (3 items)

LL\_bsactdem - deelname aan democratisch gerichte burgerschapsactiviteiten binnen de school (2 items).

Item regulier	Label regulier	Hetzelfde?	Item S(B)O	Label S(B)O
Vr4_1	Ik heb meegedaan aan een activiteit voor het verbeteren van de school (school mooier maken, zoals verven, schoolplein verbeteren; website bouwen of Facebookpagina van school bewerken)		Vr6_4_1	Ik heb meegedaan aan het verbeteren van de school (bijvoorbeeld: school verven, schoolplein verbeteren; Facebook/Instagram van school aanpassen).
Vr4_2	Ik heb in de leerlingenraad van de school gezeten		Vr6_4_3	Ik heb in de leerlingenraad van de school gezeten
Vr4_3	Ik heb meegedaan aan een activiteit over de politiek/democratie (kindergemeenteraad, schoolparlement)		Vr6_4_4	Ik heb meegedaan aan de kindergemeenteraad, het schoolparlement, of net zoiets
Vr4_4	Ik heb meegedaan aan een debat of discussie-les op school		Vr6_4_5	Ik heb op onze school meegedaan aan een debat of discussie-les
Vr4_5	Ik heb meegedaan met een muziek/dans/toneelvoorstelling van onze school		Vr6_4_6	Ik heb meegedaan met een muziek/ dans/ toneelvoorstelling van onze school
Vr4_6	Ik heb meegedaan aan sportwedstrijden of andere wedstrijden (een schooltoernooi)		Vr6_4_7	Ik heb meegedaan aan sportwedstrijden of andere wedstrijden van school
Vr4_7	Ik heb meegedaan aan een activiteit om de school milieuvriendelijker te maken (bijvoorbeeld door zuiniger om te gaan met water of door te recyclen)			
Vr4_8	Samen met anderen heb ik een activiteit voor de school georganiseerd (schoolfeest, sportdag, sponsorloop)		Vr6_4_9	Samen met anderen heb ik een activiteit voor de school georganiseerd (bijvoorbeeld: schoolfeest, sportdag, sponsorloop)
Vr4_9	Ik heb aan geen van bovenstaande activiteiten meegedaan		Vr6_4_10	Ik heb niet aan deze dingen meegedaan
Vr4_10	Ik heb nog aan een andere activiteit meegedaan		Vr6_4_8	Ik heb meegedaan met acties van de school
Vr4_11	Ik heb geholpen bij conflicten tussen leerlingen		Vr6_4_2	Ik heb geholpen bij het oplossen van ruzies tussen leerlingen



Item regulier	Label regulier	Hetzelfde?	Item S(B)O	Label S(B)O
Vr7_a	Ik lees thuis krantenartikelen over wat er gebeurt in Nederland (bijvoorbeeld in Kidsweek)		Vraag6_5_1_mk	Ik lees thuis in de kranten over wat er gebeurt in Nederland
Vr7_b	Ik lees thuis krantenartikelen over wat er gebeurt in andere landen		Vraag6_5_2_mk	Ik lees thuis in de kranten over wat er gebeurt in andere landen
Vr7_c	Ik kijk thuis het (jeugd)journaal op televisie		Vraag6_5_3_mk	Ik kijk thuis het (jeugd)journaal
Vr7_d	Ik luister thuis naar het nieuws op de radio		Vraag6_5_4_mk	Ik luister thuis naar het nieuws op de radio
Vr7_e	Ik volg thuis het nieuws op internet of sociale media		Vraag6_5_5_mk	Ik volg thuis het nieuws op internet of sociale media

LL\_Openklas 'ruimte voor discussie in de klas'

Item regulier	Label regulier	Hetzelfde?	Item S(B)O	Label S(B)O
Vr8_a	De juf/meester moedigt onze klas aan om een eigen mening te vormen		Vraag6_6_3_mk	De juf/meester helpt de leerlingen in onze klas een eigen mening te bedenken
Vr8_b	De juf/meester moedigt onze klas aan om een eigen mening te hebben		Vraag6_6_2_mk	De juf/meester zegt dat iedereen zijn/haar eigen mening mag vertellen
Vr8_c	Leerlingen stellen zelf actuele nieuwsberichten over politiek voor om over te praten in de klas		Vraag6_6_1_mk	Leerlingen in onze klas kiezen zelf over welke nieuwsberichten zij willen praten
Vr8_d	Leerlingen komen in de klas voor hun eigen mening uit, ook al is deze anders dan die van de meeste andere klasgenoten		Vraag6_6_4_mk	Leerlingen in onze klas vertellen hun mening over het nieuws, ook als sommige kinderen een andere mening hebben
Vr8_e	De juf/meester moedigt onze klas aan om over het nieuws en actualiteiten te praten met mensen met een andere mening		Vraag6_6_5_mk	De juf/meester helpt onze klas om naar elkaar te luisteren als we verschillende meningen hebben
Vr8_f	Als de juf/meester uitleg geeft, laat hij/zij zien dat je het nieuws van meer kanten kunt bekijken		Vraag6_6_6_mk	De juf/meester legt uit dat je over nieuws veel verschillende meningen kan hebben

LL\_Soconveilig 'mate van onveiligheid op school'

Item regulier	Label regulier	Hetzelfde?	Item S(B)O	Label S(B)O
Vr9_a	Een leerling sprak je aan met een beledigende bijnaam		Vraag6_7_1_mk	Een leerling heeft je uitgescholden
Vr9_b	Een leerling heeft dingen over je gezegd om je bij anderen belachelijk te maken		Vraag6_7_2_mk	Een leerling heeft je belachelijk gemaakt
Vr9_c	Een leerling heeft gedreigd je pijn te doen		Vraag6_7_3_mk	Een leerling zei dat hij/zij je pijn wilde doen
Vr9_d	Je bent door een andere leerling (lichamelijk) aangevallen		Vraag6_7_4_mk	Een leerling heeft je pijn gedaan
Vr9_e	Een leerling heeft met opzet iets van jou stuk gemaakt		Vraag6_7_5_mk	Een leerling heeft iets van jou stukgemaakt
Vr9_f	Een leerling heeft een beledigende afbeelding of tekst over jou op internet gezet		Vraag6_7_6_mk	Een leerling heeft jou op sociale media gepest

LL\_RelatieLK\_LL 'leerkracht-leerling relatie'

Item regulier	Label regulier	Hetzelfde?	Item S(B)O	Label S(B)O
Vr10_a	De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel		Vraag6_8_1_mk	De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel
Vr10_b	Ik kan met de juf/meester over problemen praten		Vraag6_8_2_mk	Ik kan met de juf/meester over problemen praten
Vr10_c	Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de juf/meester over praten		Vraag6_8_3_mk	Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de juf/meester over praten
Vr10_d	Ik voel me bij de juf/meester op mijn gemak		Vraag6_8_4_mk	Ik voel me bij de juf/meester op mijn gemak
Vr10_e	De juf/meester begrijpt mij		Vraag6_8_5_mk	De juf/meester begrijpt mij
Vr10_f	Ik heb een goed contact met de juf/meester		Vraag6_8_6_mk	Ik heb een goed contact met de juf/meester
Vr10_g	Ik zou liever een andere juf/meester hebben		Vraag6_8_7_mk	Ik zou liever een andere juf/meester hebben
Vr10_a	De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel		Vraag6_8_1_mk	De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel

LL\_RelatieLLen 'Relatie klasgenoten onderling'

Item regulier	Label regulier	Hetzelfde?	Item S(B)O	Label S(B)O
Vr10_h	Ik heb veel contact met mijn klasgenoten		Vraag6_8_8_mk	Ik heb veel contact met mijnklasgenoten
Vr10_i	Ik zou liever in een andere klas zitten		Vraag6_8_9_mk	Ik zou liever in een andere klas zitten
Vr10_j	Wij hebben een leuke klas		Vraag6_8_10_mk	Wij hebben een leuke klas
Vr10_k	Ik kan goed met mijn klasgenoten overweg		Vraag6_8_11_mk	Ik kan goed met mijn klasgenoten omgaan
Vr10_l	In mijn klas voel ik mij soms alleen		Vraag6_8_12_mk	In mijn klas voel ik mij soms alleen
Vr10_m	Ik vind het leuk om met de kinderen in mijn klas om te gaan		Vraag6_8_13_mk	Ik vind het leuk om met de kinderen in mijn klas om te gaan

## Bijlage 6.1 beheersing van de dichotome items bij sbo en so

### Kennis Dichotoom (KD)

Nr	Label	a	B50	B80	Latente verdeling										WML-verdeling									
					sbo					so					sbo					so				
					P10	P25	P50	P75	P90	P10	P25	P50	P75	P90	p10	p25	p50	p75	p90	p10	p25	p50	p75	p90
3	1066_G2K	3	0,21	0,67	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
4	1109_G4K	4	-0,10	0,24	0	1	1	2	2	1	1	1	2	2	0	1	1	2	2	1	1	1	2	2
7	1153_G4K	4	0,27	0,61	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1
27	1093_G3K	5	-0,13	0,15	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	0	1	1	2	2	1	1	2	2	2
28	1070_G3K	6	0,05	0,28	0	0	1	1	2	0	1	1	2	2	0	0	1	1	2	0	0	1	2	2
56	1088_G4K	7	0,03	0,23	0	0	1	2	2	0	1	1	2	2	0	0	1	2	2	0	0	1	2	2
59	1023_G2K	3	-0,12	0,34	0	1	1	1	2	1	1	1	2	2	0	1	1	1	2	1	1	1	2	2
118	1101_G2K	4	0,19	0,54	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	2
120	1110_G3K	3	0,06	0,52	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	2
131	1127_G4K	6	-0,12	0,11	0	1	2	2	2	1	1	2	2	2	0	1	1	2	2	1	1	2	2	2
145	1063_G4K	4	-0,11	0,24	0	1	1	2	2	1	1	1	2	2	0	1	1	2	2	1	1	1	2	2
150	1050_G3K	5	-0,16	0,12	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	0	1	1	2	2	1	1	2	2	2
156	1104_G2K	3	-0,34	0,13	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2	2
185	1022_G2K	2	-0,12	0,58	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2

### Vaardigheid Dichotoom (VD)



Seksuele weerbaarheid Polytoom (SP)

					LAT										WML									
					sbo					so					sbo					so				
Nr	Label	a	B50	B80	P10	P25	P50	P75	P90	P10	P25	P50	P75	P90	p10	p25	p50	p75	p90	p10	p25	p50	p75	p90
216	1349LKS W	3	0,18	0,59	0	1	1	2	2	0	1	1	2	2	0	1	1	2	2	0	1	1	2	2
217	1350LKS W	3	-0,04	0,21	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2
218	1351LKS W	3	-0,03	0,33	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2
219	1352LKS W	3	-0,22	-0,02	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
220	1353LKS W	3	-0,09	0,21	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2
221	1354LKS W	3	0,12	0,53	0	1	1	2	2	0	1	1	2	2	0	1	1	2	2	0	1	1	2	2
222	1355LKS W	3	-0,01	0,38	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2

De instemming is aangegeven met de volgende codering: 0 = Nauwelijks instemming; 1 = Matig/redelijke instemming; 2 = Veel instemming

Attitude Polytoom (AP)



Nr	Label	a	b50	b80	LAT										WML									
					sbo					so					sbo					so				
					P10	P25	P50	P75	P90	P10	P25	P50	P75	P90	p10	p25	p50	p75	p90	p10	p25	p50	p75	p90
38	1212LK1 A	4	0,18	0,72	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1
39	1214LK1 A	3	0,14	0,66	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1
42	1223LK2 A	3	0,02	0,49	0	1	1	1	2	0	0	1	1	2	0	1	1	1	2	0	0	1	1	2
44	1243LK1 A	4	0,07	0,55	0	1	1	1	2	0	0	1	1	1	0	1	1	1	2	0	0	1	1	1
47	1292LK3 A	3	0,03	0,66	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1
48	1290LK3 A	3	0,14	0,79	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1
52	1314LK3 A	2	0,16	0,94	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1
85	1332LK4 A	4	0,07	0,57	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	2	0	0	1	1	1
89	1293LK3 A	2	-0,16	0,40	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2
90	1207LK4 A	4	-0,16	0,12	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2
98	1211LK4 A	2	0,32	0,88	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1
99	1220LK2 A	3	0,02	0,48	0	1	1	1	2	0	1	1	1	2	0	1	1	1	2	0	0	1	1	2
139	1198LK2 A	4	-0,06	0,34	1	1	1	2	2	0	1	1	2	2	1	1	1	2	2	0	1	1	1	2
175	1217LK1 A	4	0,09	0,49	0	0	1	1	2	0	0	1	1	2	0	0	1	1	2	0	0	1	1	2
199	1210LK4 A	2	-0,07	0,51	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	2
200	1218LK1 A	2	0,12	0,81	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1
202	1340LK4 A	4	-0,16	0,27	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2

209	1342LK_A	4	0,09	0,45	0	0	1	1	2	0	0	1	1	2	0	0	1	1	2	0	0	1	1	2
210	1343LK_A	3	0,20	0,61	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1
211	1344LKLA	2	-0,13	0,24	1	1	2	2	2	0	1	1	2	2	1	1	2	2	2	0	1	1	2	2
212	1345LKLA	2	-0,22	0,16	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2
213	1346LKLA	2	-0,23	0,14	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2

De instemming is aangegeven met de volgende codering: 0 = Nauwelijks instemming; 1 = Matig/redelijke instemming; 2 = Veel instemming

## Bijlage 7.1

Tabel 7.2.6: Model met type BS school en algemene leerling- en schoolkenmerken voor Kennis en Vaardigheid dichotoom

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	-1,770	0,552	**	-2,036	0,566	**
BS school (ref. groep A)						**
Groep B	0,243	0,128	*	0,207	0,112	*
Groep C	0,069	0,168		0,020	0,147	
Groep D	0,046	0,112		-0,018	0,097	
Groep E	0,209	0,126	*	0,234	0,110	**
So (ref. sbo)	-0,065	0,094		-0,174	0,084	**
LL Voorlopig schooladvies	0,403	0,021	**	0,369	0,022	**
LL IQ lager dan 75	-0,071	0,059		0,021	0,060	
LL meisje	0,064	0,048		0,157	0,049	**
LL leeftijd	0,021	0,038		0,044	0,039	
LL Migratieachtergrond	-0,097	0,049	**	-0,103	0,051	**
Denominatie (ref. openbaar):						
Overig bijzonder	0,003	0,111		0,149	0,097	
Protestants-christelijk	0,112	0,121		0,246	0,106	**
Rooms-katholiek	-0,022	0,115		0,176	0,101	*
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,004	0,003		-0,006	0,003	**
Regio (ref. midden):			**			**
Noord	-0,110	0,130		-0,203	0,115	*
Oost	0,214	0,101	*	0,308	0,087	**
Zuid	0,148	0,114		0,165	0,100	*
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):						
Sterk sted	0,035	0,105		0,136	0,091	
Weinig sted	0,026	0,113		0,173	0,099	*
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	0,001	0,001		0,000	0,001	
Random part						
Klasniveau var.	0,052			0,028		
Llniveau var.	0,654			0,714		
Tot. res. var.	0,706			0,742		
ICC klas	0,074			0,037		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 met school als niveau 2 (Cohen's $f^2$ )	0,271			0,251		
Aantal scholen	85			85		
Aantal leerlingen	1545			1545		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.2.7: Model met type BS school en algemene leerling- en schoolkenmerken voor Vaardigheid polytoom en Attitude

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	-2,482	0,596	**	-2,360	0,593	**
BS school (ref. groep A)			**			**
Groep B	0,261	0,096	**	0,466	0,097	**
Groep C	0,057	0,127		-0,041	0,129	
Groep D	0,155	0,084	*	0,288	0,085	**
Groep E	0,286	0,096	**	0,345	0,098	**
So (ref. sbo)	-0,094	0,075		-0,250	0,076	**
LL Voorlopig schooladvies	0,133	0,025	**	0,054	0,024	**
LL IQ lager dan 75	0,015	0,067		0,045	0,066	
LL meisje	0,067	0,056		0,257	0,055	**
LL leeftijd	0,139	0,044	**	0,137	0,044	**
LL Migratieachtergrond	0,123	0,059	**	0,038	0,057	
Denominatie (ref. openbaar):						
Overig bijzonder	-0,023	0,085		0,154	0,086	*
Protestants-christelijk	0,018	0,093		0,133	0,095	
Rooms-katholiek	0,118	0,090		0,176	0,091	*
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,002	0,002		-0,003	0,002	
Regio (ref. midden):						
Noord	0,073	0,104		-0,157	0,105	
Oost	0,058	0,075		-0,013	0,077	
Zuid	-0,134	0,088		-0,132	0,089	
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):						
Sterk sted	0,056	0,079		-0,022	0,080	
Weinig sted	0,060	0,088		0,050	0,089	
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	0,001	0,001	**	0,002	0,001	**
Random part						
Klasniveau var.	0,000			0,003		
Llniveau var.	0,953			0,916		
Tot. res. var.	0,953			0,919		
ICC klas	0,000			0,004		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 met school als niveau 2 (Cohen's $f^2$ )	0,047			0,071		
Aantal scholen	85			85		
Aantal leerlingen	1545			1545		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.2.8: Model met type BS school en algemene leerling- en schoolkenmerken voor Seksuele weerbaarheid

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID		
	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part			
(Intercept)	-1,757	0,621 **	
BS school (ref. groep A)			0,011
Groep B	0,365	0,113 **	
Groep C	0,128	0,149	
Groep D	0,128	0,099	
Groep E	0,167	0,112	
So (ref. sbo)	-0,169	0,086 **	0,004
LL Voorlopig schooladvies	0,034	0,025	
LL IQ lager dan 75	0,102	0,068	
LL meisje	0,279	0,056 **	0,015
LL leeftijd	0,108	0,044 **	0,005
LL Migratieachtergrond	-0,088	0,058	
Denominatie (ref. openbaar):			
Overig bijzonder	0,139	0,098	
Protestants-christelijk	0,035	0,108	
Rooms-katholiek	0,010	0,103	
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,005	0,003 **	0,005
Regio (ref. midden):			
Noord	-0,271	0,119 **	
Oost	-0,043	0,088	
Zuid	-0,122	0,102	
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):			
Sterk sted	0,094	0,093	
Weinig sted	0,174	0,101	
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	0,001	0,001 *	
<hr/>			
Random part			
Klasniveau var.	0,018		
Llniveau var.	0,924		
Tot. res. var.	0,942		
ICC klas	0,020		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 met school als niveau 2 (Cohen's $f^2$ )	0,053		
Aantal scholen	85		
Aantal leerlingen	1545		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

## Bijlage 7.2

Tabel 1 – SO – compact eindmodel DK

Uitkomstmaat	KENNIS		
	B	SE	p
Fixed part			
(Intercept)	-2,241	0,421	**
IQ lager dan 75	0,220	0,163	
LK Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,295	0,133	**
LK Man	-0,353	0,120	**
LL Gebruikmaken van media	0,171	0,063	**
LL Ruimte voor discussie klas	0,072	0,056	
LL Thuistaal niet (alleen) Nederlands	-0,158	0,086	*
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,014	0,006	**
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):			
Sterk stedelijk	-0,180	0,142	
Weinig stedelijk	0,090	0,144	
Voorlopig schooladvies	0,373	0,032	**
Random part			
Klasniveau var.	0,072		
Llniveau var.	0,659		
Tot. res. var.	0,732		
ICC klas	0,099		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's f <sup>2</sup> )	0,299		
Aantal klassen	79		
Aantal leerlingen	553		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 2 – SO – compact eindmodel DV

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID DICHOTOOM		
	B	SE	p
Fixed part			
(Intercept)	-2,898	0,696	**
Denominatie (ref. openbaar):			
Overig bijzonder	0,148	0,158	
Protestants-christelijk	0,207	0,235	
Rooms-katholiek	0,107	0,229	
Klas gem. LK-LL relatie	0,019	0,117	
LK Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,229	0,139	*
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	-0,119	0,128	
LK man	-0,232	0,121	*
LK N vakken bs-onderwijs	0,072	0,047	
LL Meisje	0,054	0,095	
LL Gebruikmaken van media	0,147	0,065	**
LL Ruimte voor discussie klas	0,155	0,064	**
LL Leerkracht-leerlingrelatie	0,121	0,056	**
LL Thuistaal niet (alleen) Nederlands	-0,214	0,089	**
Regio (ref. midden):			**
Noord	0,172	0,185	
Oost	0,423	0,112	**
Zuid	0,266	0,139	*
Voorlopig schooladvies	0,347	0,032	**
Random part			
Klasniveau var.	0,023		
Llniveau var.	0,728		
Tot. res. var.	0,751		
ICC klas	0,031		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's f <sup>2</sup> )	0,296		
Aantal klassen	79		
Aantal leerlingen	553		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 3 – SO – compact eindmodel PV

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM		
	B	SE	p
Fixed part			
(Intercept)	-5,602	1,244	**
DIR aandacht maatschappelijke betrokkenheid	-0,242	0,109	**
LK concretisering van bs-onderwijs	0,056	0,045	
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,186	0,100	*
Werkervaring (ref. 0-5 jaar):			
Werkerv 6-10 jr	-0,119	0,140	
Werkerv 11-15 jr	-0,068	0,127	
Werkerv 16-20 jr	-0,070	0,144	
Werkerv 20 jr of meer	0,135	0,141	
LK Werkervaring	-0,091	0,099	
LL Deelname aan burgerschapsactiviteiten	0,085	0,024	**
LL Leeftijd	0,169	0,069	**
LL Gebruikmaken van media	0,293	0,075	**
LL Ruimte voor discussie klas	0,219	0,068	**
LL Relatie klasgenoten onderling	0,276	0,063	**
LL Mate onveiligheid school	0,175	0,064	**
Voorlopig schooladvies	0,140	0,034	**
Random part			
Klasniveau var.	0,000		
Llniveau var.	0,939		
Tot. res. var.	0,939		
ICC klas	0,000		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's f <sup>2</sup> )	0,220		
Aantal klassen	79		
Aantal leerlingen	553		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele



Tabel 4 – SO – compact eindmodel PA

Uitkomstmaat	ATTITUDE		
	B	SE	p
Fixed part			
(Intercept)	-4,278	1,118	**
Denominatie (ref. openbaar):			*
Overig bijzonder	0,084	0,165	
Protestants-christelijk	-0,346	0,236	
Rooms-katholiek	-0,065	0,242	
DIR Aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,205	0,059	**
DIR Aandacht maatschappelijke betrokkenheid	-0,411	0,115	**
LK Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,227	0,124	*
LK Belang en taak bs	0,213	0,080	**
LK Perceptie ruimte voor discussie in klas	-0,116	0,105	
LK Man	-0,296	0,107	**
LL Deelname aan burgerschapsactiviteiten	0,036	0,022	*
LL Meisje	0,163	0,097	*
LL Leeftijd	0,038	0,062	
LL Gebruikmaken van media	0,423	0,069	**
LL Ruimte voor discussie klas	0,202	0,067	**
LL Leerkracht-leerlingrelatie	0,312	0,053	**
Random part			
Klasniveau var.	0,012		
Llniveau var.	0,771		
Tot. res. var.	0,783		
ICC klas	0,015		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's f <sup>2</sup> )	0,275		
Aantal klassen	79		
Aantal leerlingen	553		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 5 – SO – compact eindmodel PS

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID		
	B	SE	p
Fixed part			
(Intercept)	0,076	0,723	
Denominatie (ref. openbaar):			*
Overig bijzonder	0,224	0,186	
Protestants-christelijk	-0,205	0,263	
Rooms-katholiek	-0,012	0,248	
DIR Concretisering van bs-onderwijs	0,043	0,053	
DIR Sociale veiligheidsbeleving	-0,024	0,081	
Klas gem. mate van onveiligheid op school	-0,409	0,142	**
LK Ervaren bekwaamheid bs alg.	0,074	0,159	
LK Ervaren bekwaamheid politiek systeem	-0,169	0,151	
LK Concretisering van bs-onderwijs	-0,355	0,201	*
LK Inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	0,273	0,153	*
LK Aandacht omgaan met verschillen, open houding	-0,101	0,122	
LK Leeftijd (ref. 20-29 jaar):			
Lft 30-39 jr	-0,204	0,125	
Lft 40-49 jr	-0,016	0,162	
Lft 50-59 jr	-0,073	0,180	
Lft 60 jaar of ouder	0,453	0,333	
LK Overeenstemming bs-onderwijs op school	-0,291	0,103	**
LK N vakken bs-onderwijs	-0,141	0,053	**
LK Verkorte vooropleiding (pabo of aolb)	-0,083	0,114	
LL Meisje	0,156	0,098	
LL Gebruikmaken van media	0,213	0,068	**
LL Ruimte voor discussie klas	0,223	0,066	**
LL Leerkracht-leerlingrelatie	0,076	0,059	
LL Relatie klasgenoten onderling	0,191	0,062	**
LL Mate onveiligheid school	0,126	0,063	**
LL Thuistaal niet (alleen Nederlands)	-0,160	0,092	*
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):			
Sterk sted	0,032	0,139	
Weinig sted	0,153	0,125	
Random part			
Klasniveau var.	0,000		
Llniveau var.	0,776		
Tot. res. var.	0,776		
ICC klas	0,000		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's f <sup>2</sup> )	0,178		
Aantal klassen	79		
Aantal leerlingen	553		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 6 – SBO – compact eindmodel DK

Uitkomstmaat	KENNIS		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Fixed part			
(Intercept)	-1,936	0,339	**
IQ lager dan 75	-0,109	0,062	*
LK Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,203	0,094	**
LK Man	-0,244	0,097	**
LL Gebruikmaken van media	0,048	0,041	
LL Ruimte voor discussie klas	0,147	0,042	**
LL Thuistaal niet (alleen) Nederlands	-0,094	0,057	*
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,009	0,003	**
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):			**
Sterk stedelijk	-0,067	0,128	
Weinig stedelijk	-0,335	0,137	**
Voorlopig schooladvies	0,398	0,029	**
Random part			
Klasniveau var.	0,097		
Llniveau var.	0,548		
Tot. res. var.	0,644		
ICC klas	0,150		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's f <sup>2</sup> )	0,304		
Aantal klassen	102		
Aantal leerlingen	992		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7 – SBO – compact eindmodel DV

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID DICHOTOOM		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Fixed part			
(Intercept)	-2,576	0,661	**
Denominatie (ref. openbaar):			
Overig bijzonder	0,142	0,115	
Protestants-christelijk	0,277	0,116	**
Rooms-katholiek	0,108	0,113	
Klas gem. LK-LL relatie	0,195	0,092	**
LK Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,293	0,087	**
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	-0,178	0,115	
LK man	-0,179	0,097	*
LK N vakken bs-onderwijs	-0,041	0,038	
LL Meisje	0,171	0,055	**
LL Gebruikmaken van media	-0,006	0,044	
LL Ruimte voor discussie klas	0,099	0,048	**
LL Leerkracht-leerlingrelatie	0,088	0,039	**
LL Thuistaal niet (alleen) Nederlands	-0,048	0,060	
Regio (ref. midden):			**
Noord	-0,163	0,121	
Oost	0,265	0,102	**
Zuid	0,189	0,112	*
Voorlopig schooladvies	0,387	0,027	**
Random part			
Klasniveau var.	0,049		
Llniveau var.	0,626		
Tot. res. var.	0,675		
ICC klas	0,073		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's f <sup>2</sup> )	0,278		
Aantal klassen	102		
Aantal leerlingen	992		

\*\**p* < 0.05; \* *p* < 0.10. LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 8 – SBO – compact eindmodel PV

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM		
	B	SE	p
Fixed part			
(Intercept)	-3,134	0,889	**
DIR aandacht maatschappelijke betrokkenheid	-0,131	0,088	
LK concretisering van bs-onderwijs	0,052	0,033	
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,127	0,115	
Werkerv 6-10 jr	-0,196	0,134	
Werkerv 11-15 jr	-0,059	0,143	
Werkerv 16-20 jr	-0,105	0,124	
Werkerv 20 jr of meer	0,063	0,110	
LK Werkervaring	-0,147	0,092	
LL Deelname aan burgerschapsactiviteiten	0,047	0,017	**
LL Leeftijd	0,066	0,052	
LL Gebruikmaken van media	0,222	0,046	**
LL Ruimte voor discussie klas	0,338	0,048	**
LL Relatie klasgenoten onderling	0,115	0,041	**
LL Mate onveiligheid school	-0,028	0,043	
Voorlopig schooladvies	0,112	0,028	**
Random part			
Klasniveau var.	0,048		
Llniveau var.	0,689		
Tot. res. var.	0,736		
ICC klas	0,065		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's f <sup>2</sup> )	0,170		
Aantal klassen	102		
Aantal leerlingen	992		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 9 – SBO – compact eindmodel PA

Uitkomstmaat	ATTITUDE		
	B	SE	p
Fixed part			
(Intercept)	-5,100	0,714	**
Denominatie (ref. openbaar):			**
Overig bijzonder	0,326	0,104	**
Protestants-christelijk	0,196	0,096	**
Rooms-katholiek	0,174	0,091	*
DIR Aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,136	0,045	**
DIR Aandacht maatschappelijke betrokkenheid	-0,079	0,087	
LK Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,171	0,071	**
LK Belang en taak bs	0,181	0,068	**
LK Perceptie ruimte voor discussie in klas	-0,267	0,072	**
LK Man	-0,151	0,075	**
LL Deelname aan burgerschapsactiviteiten	0,035	0,015	**
LL Meisje	0,173	0,054	**
LL Leeftijd	0,120	0,049	**
LL Gebruikmaken van media	0,253	0,044	**
LL Ruimte voor discussie klas	0,309	0,048	**
LL Leerkracht-leerlingrelatie	0,342	0,036	**
Random part			
Klasniveau var.	0,025		
Llniveau var.	0,627		
Tot. res. var.	0,653		
ICC klas	0,039		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's f <sup>2</sup> )	0,303		
Aantal klassen	102		
Aantal leerlingen	992		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 10 – SBO – compact eindmodel PS

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID		
	B	SE	p
Fixed part			
(Intercept)	-2,581	0,797	**
Denominatie (ref. openbaar):			*
Overig bijzonder	0,268	0,136	*
Protestants-christelijk	0,033	0,103	
Rooms-katholiek	0,062	0,104	
DIR Concretisering van bs-onderwijs	0,150	0,037	**
DIR Sociale veiligheidsbeleving	-0,040	0,077	
Klas gem. mate van onveiligheid op school	0,155	0,136	
LK Ervaren bekwaamheid bs alg.	0,220	0,123	*
LK Ervaren bekwaamheid politiek systeem	-0,089	0,120	
LK Concretisering van bs-onderwijs	-0,225	0,139	
LK Inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	0,238	0,102	**
LK Aandacht omgaan met verschillen, open houding	-0,190	0,095	**
LK Leeftijd (ref. 20-29 jaar):			**
Lft 30-39 jr	0,045	0,137	
Lft 40-49 jr	0,040	0,135	
Lft 50-59 jr	0,186	0,137	
Lft 60 jaar of ouder	0,489	0,184	**
LK Overeenstemming bs-onderwijs op school	-0,122	0,093	
LK N vakken bs-onderwijs	-0,042	0,037	
LK Verkorte vooropleiding (pabo of aolb)	-0,184	0,100	*
LL Meisje	0,257	0,062	**
LL Gebruikmaken van media	0,107	0,050	**
LL Ruimte voor discussie klas	0,275	0,053	**
LL Leerkracht-leerlingrelatie	0,272	0,044	**
LL Relatie klasgenoten onderling	0,076	0,047	
LL Mate onveiligheid school	-0,075	0,048	
LL Thuis taal niet (alleen Nederlands)	-0,041	0,067	
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):			*
Sterk sted	0,228	0,110	**
Weinig sted	0,260	0,127	**
Random part			
Klasniveau var.	0,008		
Llniveau var.	0,799		
Tot. res. var.	0,807		
ICC klas	0,010		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's f2)	0,211		
Aantal klassen	102		
Aantal leerlingen	992		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

## Bijlage 7.3

Tabel 7.5.3 Leeg model 0 en model 0b met covariaat voor KENNIS, so + sbo

Uitkomstmaat	KENNIS				
	Model 0, leeg model		Model 0b, met covariaat		
	B	SE	B	SE	
Fixed part					
(Intercept)	-0,024	0,047	-0,180	0,057	**
SO (ref. SBO)			0,388	0,090	**
Random part					
Klasniveau var.	0,279		0,243		
Llniveau var.	0,726		0,726		
Tot. res. var.	1,005		0,969		
ICC klas	0,277		0,251		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )			0,036		
Aantal klassen	181		181		
Aantal leerlingen	1545		1545		

\*\* $p < 0.05$ . Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.5.4 Leeg model 0 en model 0b met covariaat voor vaardigheid DICHOTOOM, so + sbo

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID DICHOTOOM				
	Model 0, leeg model		Model 0b, met covariaat		
	B	SE	B	SE	
Fixed part					
(Intercept)	-0,023	0,042	-0,122	0,052	**
SO (ref. SBO)			0,253	0,083	**
Random part					
Klasniveau var.	0,193		0,178		
Llniveau var.	0,805		0,805		
Tot. res. var.	0,997		0,983		
ICC klas	0,193		0,181		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )			0,015		
Aantal klassen	181		181		
Aantal leerlingen	1545		1545		

\*\* $p < 0.05$ . Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele



Tabel 7.5.5 Leeg model 0 en model 0b met covariaat voor VAARDIGHEID POLYTOOM, so + sbo

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			
	Model 0, leeg model		Model 0b, met covariaat	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Fixed part				
(Intercept)	0,001	0,032	0,022	0,041
SO (ref. SBO)			-0,055	0,067
Random part				
Klasniveau var.	0,068		0,068	
Llniveau var.	0,933		0,933	
Tot. res. var.	1,001		1,001	
ICC klas	0,068		0,068	
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )			0,000	
Aantal klassen	181		181	
Aantal leerlingen	1545		1545	

Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.5.6 Leeg model 0 en model 0b met covariaat voor ATTITUDE, so + sbo

Uitkomstmaat	ATTITUDE				
	Model 0, leeg model		Model 0b, met covariaat		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	
Fixed part					
(Intercept)	-0,006	0,036	0,084	0,044	*
SO (ref. SBO)			-0,232	0,071	**
Random part					
Klasniveau var.	0,107		0,094		
Llniveau var.	0,895		0,895		
Tot. res. var.	1,002		0,989		
ICC klas	0,107		0,095		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )			0,013		
Aantal klassen	181		181		
Aantal leerlingen	1545		1545		

\*\* $p < 0,05$ ; \*  $< 0,10$ . Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.5.7 Leeg model 0 en model 0b met covariaat voor SEKSUELE WEERBAARHEID so + sbo

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID				
	Model 0, leeg model		Model 0b, met covariaat		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	
Fixed part					
(Intercept)	-0,007	0,033	0,038	0,042	
SO (ref. SBO)			-0,118	0,068	*
Random part					
Klasniveau var.	0,078		0,076		
Llniveau var.	0,920		0,918		
Tot. res. var.	0,998		0,994		
ICC klas	0,079		0,077		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )			0,004		
Aantal klassen	181		181		
Aantal leerlingen	1545		1545		

\* $p < 0,10$ . Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.5.8 Model 1, leerlingkenmerken voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM, so + sbo

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM			
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$	
Fixed part							
(Intercept)	-2,393	0,503	**	-2,447	0,534	**	
So (ref. sbo)	-0,006	0,073		-0,073	0,069		
Voorlopig schooladvies	0,391	0,022	**	0,378	0,022	**	0,169
IQ lager dan 75	-0,086	0,058		0,004	0,061		
Burgerschapsactiviteiten	0,019	0,012		0,019	0,013		
Meisje	0,051	0,046		0,127	0,049	**	0,004
Leeftijd (in jaren)	0,041	0,037		0,038	0,039		
Gebruik maken van media	0,068	0,036	*	0,039	0,038		
Ruimte voor discussie klas	0,080	0,037	**	0,133	0,039	**	0,011
Leerkracht-leerling relatie	0,048	0,031		0,100	0,033	**	0,007
Relatie klasgenoten onderling	0,026	0,033		0,016	0,035		
Mate onveiligheid school	0,006	0,032		-0,062	0,034	*	
Migratieachtergrond	-0,124	0,048	**	0,006	0,050	**	0,006
Random part							
Klasniveau var.	0,116			0,078			
Llniveau var.	0,588			0,667			
Tot. res. var.	0,705			0,745			
ICC klas	0,165			0,104			
Verklaarde var. t.o.v. Model							
Ob (Cohen's $f^2$ )	0,273			0,242			
Aantal klassen	181			181			
Aantal leerlingen	1545			1545			

\*\* $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.5.9 Model 1, leerlingkenmerken voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE, so + sbo

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE				
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$		
Fixed part								
(Intercept)	-3,919	0,544	**	-4,083	0,512	**		
So (ref. sbo)	-0,003	0,067		-0,072	0,065			
Voorlopig schooladvies	0,121	0,024	**	0,017	0,049	0,022	0,004	
IQ lager dan 75	0,027	0,064		0,009	0,168			
Burgerschapsactiviteiten	0,063	0,014	**	0,014	0,032	0,013	0,001	
Meisje	0,036	0,053		0,192	0,049	**	0,008	
Leeftijd (in jaren)	0,106	0,042	**	0,004	0,098	0,039	0,001	
Gebruik maken van media	0,236	0,040	**	0,023	0,310	0,038	**	0,041
Ruimte voor discussie klas	0,244	0,042	**	0,023	0,268	0,039	**	0,028
Leerkracht-leerling relatie	0,074	0,035	**	0,002	0,292	0,033	**	0,047
Relatie klasgenoten onderling	0,150	0,038	**	0,013	0,071	0,035		0,003
Mate onveiligheid school	0,067	0,036	*	0,000	0,034			
Migratieachtergrond	0,074	0,054		0,004	0,050			
Random part								
Klasniveau var.	0,050			0,059				
Llniveau var.	0,785			0,679				
Tot. res. var.	0,835			0,738				
ICC klas	0,060			0,080				
Verklaarde var. t.o.v. Model								
Ob (Cohen's $f^2$ )	0,166			0,254				
Aantal klassen	181			181				
Aantal leerlingen	1545			1545				

\*\* $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.5.10 Model 1, leerlingkenmerken voor SEKSUELE WEERBAARHEID, so + sbo

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	Cohen's $f^2$	
Fixed part				
(Intercept)	-3,088	0,569	**	
So (ref. sbo)	0,017	0,067		
Voorlopig schooladvies	0,042	0,024	*	
IQ lager dan 75	0,094	0,065		
Burgerschapsactiviteiten	-0,003	0,014		
Meisje	0,238	0,053	**	0,015
Leeftijd (in jaren)	0,070	0,042	*	
Gebruik maken van media	0,131	0,041	**	0,007
Ruimte voor discussie klas	0,253	0,042	**	0,023
Leerkracht-leerling relatie	0,195	0,035	**	0,021
Relatie klasgenoten onderling	0,107	0,038	**	0,006
Mate onveiligheid school	-0,009	0,037		
Migratieachtergrond	-0,081	0,054		
Random part				
Klasniveau var.	0,051			
Lniveau var.	0,799			
Tot. res. var.	0,850			
ICC klas	0,060			
Verklaarde var. t.o.v. Model 0b (Cohen's $f^2$ )	0,145			
Aantal klassen	181			
Aantal leerlingen	1545			

\*\* $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.5.11 Model 2, onderwijsleerproces voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM, so + sbo

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM			
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$	
Fixed part							
(Intercept)	-3,761	1,265	**	-3,328	1,120	**	
Onderwijstypen SO (ref. SBO)	0,498	0,117	**	0,367	0,102	**	0,017
Burgerschapscoördinatie	-0,031	0,097		-0,038	0,084		
DIR mate uitwerking visie bs	0,052	0,050		0,096	0,043	**	0,006
DIR inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,089	0,103		-0,198	0,089	**	0,007
DIR aandacht							
persoonsvorming en soc. omgang	0,049	0,065		0,079	0,056		
DIR aandacht							
maatschappelijke betrokkenheid	0,128	0,150		0,116	0,126		
DIR aandacht omgaan met verschillen, open houding	0,018	0,106		-0,062	0,092		
DIR overeenstemming bs-onderwijs op school	0,080	0,130		0,117	0,113		
DIR sociale veiligheidsbeleving	0,036	0,094		0,049	0,080		
Klas gem. ruimte voor discussie in klas	0,062	0,156		0,109	0,137		
Klas gem. LK-LL relatie	0,016	0,142		0,106	0,125		
Klas gem. relatie klasgenoten onderling	0,263	0,172		0,259	0,154	*	
Klas gem. mate van onveiligheid op school	0,094	0,149		0,073	0,133		
Bijhouden leerresultaten (ref. nee):							
Wel bijhouden, wel voor aanpassing les	0,046	0,131		0,082	0,112		
Wel bijhouden, maar niet voor lesaanpassing	0,066	0,129		-0,016	0,113		
LK mate uitwerking visie bs	-0,054	0,060		-0,066	0,052		
LK concretisering van bs-onderwijs	-0,160	0,220		-0,044	0,191		
LK inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,070	0,128		-0,072	0,112		
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,119	0,150		0,021	0,131		
LK aandacht maatschappelijke betrokkenheid	0,062	0,104		0,026	0,089		
LK aandacht omgaan met verschillen, open houding	0,013	0,135		0,012	0,116		
LK perceptie ruimte voor discussie in klas	0,044	0,114		-0,090	0,099		
LK N soorten lesmateriaal	0,080	0,052		0,098	0,045	**	0,005
Wel zelfontwikkeld lesmateriaal bs	-0,013	0,099		0,013	0,085		

LK overeenstemming bs- onderwijs op school	0,156	0,110			0,151	0,095		
LK N vakken bs-onderwijs	-0,011	0,049			-0,010	0,043		
LK gebruikte werkvormen	0,261	0,122	**	0,008	0,292	0,104	**	0,010
Onderwijstijd (minuten)	0,000	0,000			0,000	0,000		
Random part								
Klasniveau var.	0,178				0,100			
Llniveau var.	0,724				0,805			
Tot. res. var.	0,902				0,905			
ICC klas	0,197				0,111			
Verklaarde var. t.o.v. Model								
Ob (Cohen's $f^2$ )	0,069				0,079			
Aantal klassen	181				181			
Aantal leerlingen	1545				1545			

---

\*\* $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ . LK = leerkracht; DIR = directie; Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele



Tabel 7.5.12 Model 2, onderwijsleerproces voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE, so + sbo

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE			Cohen's $f^2$
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$	
Fixed part							
(Intercept)	-2,763	0,806	**	-2,788	0,733	**	
Onderwijstype SO (ref. SBO)	0,065	0,080		-0,118	0,078		
Burgerschapscoördinatie	0,002	0,066		0,003	0,065		
DIR mate uitwerking visie bs	0,000	0,035		0,035	0,034		
DIR inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,044	0,070		-0,062	0,070		
DIR aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,067	0,044		0,111	0,043	**	0,005
DIR aandacht maatschappelijke betrokkenheid	-0,208	0,098	**	0,004	-0,120	0,097	
DIR aandacht omgaan met verschillen, open houding	0,037	0,075		-0,026	0,074		
DIR overeenstemming bs-onderwijs op school	0,063	0,089		0,141	0,092		
DIR sociale veiligheidsbeleving	-0,014	0,066		-0,042	0,063		
Klas gem. ruimte voor discussie in klas	0,414	0,112	**	0,011	0,375	0,110	** 0,008
Klas gem. LK-LL relatie	-0,078	0,101		0,276	0,099	**	0,005
Klas gem. relatie klasgenoten onderling	0,196	0,127		0,095	0,125		
Klas gem. mate van onveiligheid op school	0,067	0,112		0,003	0,109		
Bijhouden leerresultaten (ref. nee):							
Wel bijhouden, wel voor aanpassing les	-0,040	0,087		-0,064	0,085		
Wel bijhouden, maar niet voor lesaanpassing	-0,136	0,087		-0,048	0,085		
LK mate uitwerking visie bs	0,070	0,039	*	0,013	0,038		
LK concretisering van bs-onderwijs	0,001	0,146		-0,041	0,146		
LK inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,092	0,089		0,042	0,088		
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0,231	0,102	**	0,002	0,092	0,099	
LK aandacht maatschappelijke betrokkenheid	0,031	0,071		0,076	0,068		
LK aandacht omgaan met verschillen, open houding	-0,021	0,092		-0,052	0,089		
LK perceptie ruimte voor discussie in klas	-0,057	0,076		-0,142	0,075	*	
LK N soorten lesmateriaal	0,000	0,035		0,039	0,034		
Wel zelfontwikkeld lesmateriaal bs	0,049	0,067		0,024	0,065		

LK overeenstemming bs- onderwijs op school	0,060	0,074	-0,064	0,072
LK N vakken bs-onderwijs	0,042	0,033	-0,009	0,033
LK gebruikte werkvormen	-0,047	0,083	0,030	0,079
Onderwijstijd (minuten)	0,000	0,000	0,000	0,000

Random part

Klasniveau var.	0,015		0,015	
Llniveau var.	0,933		0,899	
Tot. res. var.	0,949		0,914	
ICC klas	0,016		0,017	
Verklaarde var. t.o.v. Model				
Ob (Cohen's $f^2$ )	0,053		0,076	

Aantal klassen	181		181	
Aantal leerlingen	1545		1545	

---

\*\* $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ . LK = leerkracht; DIR = directie; Llniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.5.13 Model 2, onderwijsleerproces voor SEKSUELE WEERBAARHEID, so + sbo

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID		
	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part			
(Intercept)	-1,546	0,738	**
Onderwijstype SO (ref. SBO)	-0,035	0,078	
Burgerschapscoördinatie	-0,072	0,066	
DIR mate uitwerking visie bs	0,103	0,035	**
DIR inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0,074	0,072	
DIR aandacht persoonsvorming en soc. omgang	-0,005	0,044	
DIR aandacht maatschappelijke betrokkenheid	-0,013	0,098	
DIR aandacht omgaan met verschillen, open houding	0,073	0,076	
DIR overeenstemming bs-onderwijs op school	0,157	0,090	*
DIR sociale veiligheidsbeleving	-0,109	0,064	*
Klas gem. ruimte voor discussie in klas	0,061	0,110	
Klas gem. LK-LL relatie	0,228	0,101	**
Klas gem. relatie klasgenoten onderling	0,234	0,129	*
Klas gem. mate van onveiligheid op school	-0,101	0,111	
Bijhouden leerresultaten (ref. nee):			
Wel bijhouden, wel voor aanpassing les	0,051	0,086	
Wel bijhouden, maar niet voor lesaanpassing	0,049	0,086	
LK mate uitwerking visie bs	-0,020	0,038	
LK concretisering van bs-onderwijs	-0,116	0,145	
LK inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	0,168	0,087	*
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	-0,057	0,099	
LK aandacht maatschappelijke betrokkenheid	0,095	0,069	
LK aandacht omgaan met verschillen, open houding	-0,039	0,090	
LK perceptie ruimte voor discussie in klas	0,018	0,076	
LK N soorten lesmateriaal	0,040	0,034	
Wel zelfontwikkeld lesmateriaal bs	-0,029	0,066	
LK overeenstemming bs-onderwijs op school	-0,181	0,073	**
LK N vakken bs-onderwijs	-0,039	0,033	
LK gebruikte werkvormen	-0,022	0,079	
Onderwijstijd (minuten)	0,000	0,000	
Random part			
Klasniveau var.	0,013		
Llniveau var.	0,922		
Tot. res. var.	0,934		
ICC klas	0,013		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0b (Cohen's $f^2$ )	0,060		
Aantal klassen	181		
Aantal leerlingen	1545		

\*\* $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ . LK = leerkracht; DIR = directie; LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.5.14 Model 3, leerkrachtkenmerken voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM, so + sbo

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	-2,150	0,521	**	-1,495	0,461	
Onderwijstype SO (ref. SBO)	0,412	0,094	**	0,034	0,247	0,085 **
Ervaren bekwaamheid bs alg.	0,169	0,147		-0,008	0,139	
Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,341	0,143	**	0,014	0,380	0,132 **
Belang en taak bs	0,120	0,076		0,102	0,069	
Leeftijd (ref. 20-29 jaar):						
Lft 30-39 jr	-0,091	0,154		-0,270	0,142	*
Lft 40-49 jr	-0,224	0,183		-0,140	0,169	
Lft 50-59 jr	-0,284	0,191		-0,336	0,178	*
Lft 60 jaar of ouder	-0,323	0,276		-0,399	0,263	
Man	-0,225	0,100	**	0,009	-0,100	0,091
Verkorte vooropleiding (pabo of aolb)	-0,052	0,110		-0,082	0,102	
Werkervaring (ref. 0-5 jaar):						
Werkerv 6-10 jr	0,178	0,147		0,213	0,133	
Werkerv 11-15 jr	0,370	0,160	**	0,399	0,146	**
Werkerv 16-20 jr	0,170	0,165		0,076	0,150	
Werkerv 20 jr of meer	0,199	0,170		0,121	0,155	
Random part						
Klasniveau var.	0,189			0,130		
Llniveau var.	0,724			0,805		
Tot. res. var.	0,913			0,935		
ICC klas	0,207			0,139		
Verklaarde var. t.o.v. Model						
Ob (Cohen's $f^2$ )	0,057			0,049		
Aantal klassen	181			181		
Aantal leerlingen	1545			1545		

\*\* $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.5.15 Model 3, leerkrachtkenmerken voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE, so + sbo

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE			Cohen's $f^2$
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$	
Fixed part							
(Intercept)	-0,971	0,412	**	-1,165	0,401	**	
Onderwijstypen SO (ref. SBO)	0,014	0,070		-0,155	0,072	**	0,005
Ervaren bekwaamheid bs alg.	0,120	0,106		0,052	0,114		
Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,121	0,098		0,149	0,105		
Belang en taak bs	0,090	0,057		0,169	0,059	**	0,009
Leeftijd (ref. 20-29 jaar):							
Lft 30-39 jr	-0,088	0,117		0,002	0,12		
Lft 40-49 jr	-0,173	0,140		0,063	0,143		
Lft 50-59 jr	-0,197	0,146		-0,115	0,155		
Lft 60 jaar of ouder	-0,083	0,203		-0,162	0,209		
Man	-0,082	0,073		-0,077	0,076		
Verkorte vooropleiding (pabo of aolb)	-0,104	0,082		-0,055	0,086		
Werkervaring (ref. 0-5 jaar):						*	
Werkerv 6-10 jr	-0,065	0,109		0,017	0,116		
Werkerv 11-15 jr	-0,038	0,122		-0,154	0,126		
Werkerv 16-20 jr	-0,011	0,128		-0,172	0,131		
Werkerv 20 jr of meer	0,124	0,128		0,075	0,136		
Random part							
Klasniveau var.	0,045			0,060			
Llniveau var.	0,935			0,899			
Tot. res. var.	0,980			0,958			
ICC klas	0,046			0,062			
Verklaarde var. t.o.v. Model							
Ob (Cohen's $f^2$ )	0,021			0,031			
Aantal klassen	181			181			
Aantal leerlingen	1545			1545			

\*\* $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.5.16 Model 3, leerkrachtkenmerken voor SEKSUELE WEERBAARHEID, so + sbo

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	Cohen's $f^2$
Fixed part			
(Intercept)	-0,588	0,384	
Onderwijstypen SO (ref. SBO)	-0,077	0,072	
Ervaren bekwaamheid bs alg.	0,074	0,108	
Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0,039	0,102	
Belang en taak bs	0,081	0,059	
Leeftijd (ref. 20-29 jaar):			
Lft 30-39 jr	0,035	0,120	
Lft 40-49 jr	0,109	0,148	
Lft 50-59 jr	-0,075	0,157	
Lft 60 jaar of ouder	0,212	0,214	
Man	-0,031	0,076	
Verkorte vooropleiding (pabo of aolb)	0,001	0,085	
Werkervaring (ref. 0-5 jaar):			
Werkerv 6-10 jr	-0,089	0,114	
Werkerv 11-15 jr	-0,147	0,127	
Werkerv 16-20 jr	-0,268	0,132	**
Werkerv 20 jr of meer	-0,055	0,134	
Random part			
Klasniveau var.	0,057		
Llniveau var.	0,920		
Tot. res. var.	0,977		
ICC klas	0,058		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0b (Cohen's $f^2$ )	0,017		
Aantal klassen	181		
Aantal leerlingen	1545		

\*\* $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.5.17 Model 4, schoolkenmerken voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM, so + sbo

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM				
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$		
Fixed part								
(Intercept)	0,004	0,228		-0,090	0,196			
Onderwijstype SO (ref. SBO)	0,275	0,113	**	0,011	0,089	0,097		
Denominatie (ref. openbaar):								
Overig bijzonder	-0,078	0,145		0,086	0,124			
Protestants-christelijk	-0,062	0,150		0,069	0,129			
Rooms-katholiek	-0,021	0,153		0,150	0,131			
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,010	0,004	**	0,013	-0,012	0,003	**	0,021
Regio (ref. midden):								
Noord	-0,485	0,153	**		-0,555	0,135	**	
Oost	0,048	0,119			0,144	0,102		
Zuid	0,102	0,141			0,116	0,122		
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):								
Sterk sted	-0,012	0,128			0,086	0,111		
Weinig sted	0,022	0,138			0,143	0,120		
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	0,001	0,001			0,000	0,001		
Random part								
Klasniveau var.	0,201				0,118			
Llniveau var.	0,726				0,803			
Tot. res. var.	0,927				0,921			
ICC klas	0,217				0,128			
Verklaarde var. t.o.v. Model								
Ob (Cohen's $f^2$ )	0,044				0,063			
Aantal klassen	181				181			
Aantal leerlingen	1545				1545			

\*\* $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele



Tabel 7.5.18 Model 4, schoolkenmerken voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE, so + sbo

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed part						
(Intercept)	-0,078	0,172		-0,054	0,176	
Onderwijstypen SO (ref. SBO)	-0,040	0,085		-0,321	0,087	** 0,015
Denominatie (ref. openbaar):						
Overig bijzonder	-0,072	0,106		0,085	0,109	
Protestants-christelijk	-0,125	0,111		-0,010	0,114	
Rooms-katholiek	0,107	0,113		0,209	0,116	*
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,004	0,003		-0,007	0,003	** 0,008
Regio (ref. midden):						
Noord	-0,123	0,120		-0,336	0,122	**
Oost	-0,048	0,089		-0,070	0,091	
Zuid	-0,160	0,107		-0,119	0,109	
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):						
Sterk sted	0,066	0,097		0,015	0,099	
Weinig sted	0,088	0,106		0,084	0,108	
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	0,001	0,001	** 0,004	0,002	0,001	** 0,008
Random part						
Klasniveau var.	0,055			0,067		
Llniveau var.	0,933			0,895		
Tot. res. var.	0,988			0,961		
ICC klas	0,055			0,069		
Verklaarde var. t.o.v. Model Ob (Cohen's $f^2$ )	0,013			0,028		
Aantal klassen	181			181		
Aantal leerlingen	1545			1545		

\*\* $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 7.5.19 Model 4, schoolkenmerken voor SEKSUELE WEERBAARHEID, so + sbo

Uitkomstmaat	SEKSUELE WEERBAARHEID		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	Cohen's $f^2$
Fixed part			
(Intercept)	-0,028	0,170	
Onderwijstype SO (ref. SBO)	-0,254	0,084	** 0,008
Denominatie (ref. openbaar):			
Overig bijzonder	0,081	0,106	
Protestants-christelijk	-0,056	0,110	
Rooms-katholiek	0,040	0,112	
Percentage LLn niet-NL achtergrond	-0,007	0,003	** 0,007
Regio (ref. midden):			** 0,009
Noord	-0,369	0,119	**
Oost	-0,088	0,088	
Zuid	-0,101	0,107	
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):			
Sterk sted	0,084	0,097	
Weinig sted	0,161	0,105	
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	0,001	0,001	** 0,006
Random part			
Klasniveau var.	0,055		
Llniveau var.	0,920		
Tot. res. var.	0,975		
ICC klas	0,057		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0b (Cohen's $f^2$ )	0,019		
Aantal klassen	181		
Aantal leerlingen	1545		

\*\* $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,10$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele