

Verantwoording

ZIEN! Leerling 5-8

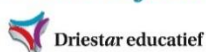
Sociale vaardigheden

Expertsysteem ZIEN!

voor het primair onderwijs



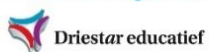
Driestar *onderwijsadvies*



Gouda, november 2016

Dr. N.A. Broer
Drs. B. Haverhals
A. Grootenhuis BSc
S.W. van der Klooster-Sturm MA

Driestar *onderwijsadvies*



© Driestar onderwijsadvies

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opname of enige andere manier, zonder voorafgaande toestemming van Driestar onderwijsadvies.

Voorwoord

Toenemende aandacht voor de beleving en de mening van het kind zelf wanneer het gaat over sociaal-emotioneel functioneren leidde tot een vraag van scholen naar een leerlingvragenlijst bij de al bestaande leerkrachtvragenlijst van ZIEN!. Ook de onderwijsinspectie vraagt bij het beoordelen van sociale opbrengsten steeds vaker naar de resultaten van een leerlingvragenlijst.

Veel scholen gebruiken inmiddels de leerlingvragenlijst van ZIEN!. Driestar onderwijsadvies wil deze scholen een betrouwbaar en valide instrument aanbieden om de beleving en ervaring van het kind zelf als het gaat om sociaal-emotioneel functioneren en sociale veiligheid te volgen. Dat heeft ons doen besluiten de vragenlijst te onderwerpen aan de toets van betrouwbaarheid en validiteit.

In de verschillende fasen van het onderzoekstraject hebben scholen een waardevolle bijdrage geleverd door feedback te geven op de formulering van de stellingen en mee te werken aan pilots. Deze scholen willen we daarvoor graag bedanken. Daarnaast bedanken we de scholen die betrokken waren bij het validerings- en betrouwbaarheidsonderzoek voor hun medewerking.

Verschillende collega's van Driestar onderwijsadvies hebben een gewaardeerde bijdrage geleverd aan het opstellen van de verantwoording en de gebruikshandleiding. We bedanken met name Michel Vaders voor zijn input en betrokkenheid.

Ten slotte bedanken we de medewerkers van ParnasSys, de technische beheerder van ZIEN!, voor hun inzet bij de wijzigingen die naar aanleiding van het onderzoek zijn doorgevoerd in het systeem.

Gouda, november 2016

Nico Broer, Anneke Grootenhuis, Bertine Haverhals en Suzanna van der Klooster

Inhoud

1. INLEIDING	7
1.1 VOLGEN VAN HET SOCIAAL-EMOTIONEEL FUNCTIONEREN	7
1.2 VERANTWOORDING	7
1.3 ONTWIKKELING VAN HET INSTRUMENT	7
1.4 OPBOUW VERANTWOORDING ZIEN! LEERLING 5-8 SOCIALE VAARDIGHEDEN	9
2. UITGANGSPUNTEN VAN ZIEN! LEERLING 5-8 SOCIALE VAARDIGHEDEN	10
2.1 GEBRUIKSDOEL	10
2.2 WAAROM ZIJN ZIEN! LEERLING 5-8 LEER- EN LEEFKLIJMAAT ÉN ZIEN! LEERLING 5-8 SOCIALE VAARDIGHEDEN ONTWIKKELD?	11
2.3 MEERWAARDE VAN ZIEN! LEERLING 5-8 LEER- EN LEEFKLIJMAAT ÉN ZIEN! LEERLING 5-8 SOCIALE VAARDIGHEDEN	11
2.4 SAMENVATTING	12
3. THEORETISCHE ACHTERGROND EN OPERATIONALISATIE	13
3.1 ZIEN! LEERLINGVRAGENLIJST IN SCHEMA	13
3.1.1 PROCESVARIABLEN	13
3.1.2 EFFECTVARIABLEN	14
3.1.3 VOORTGEBORDEURD OP HET MODEL VAN LAEVERS	14
3.2 PRO-SOCIAAL GEDRAG EN RUIMTENEMEND EN RUIMTEGEVEND GEDRAG	14
3.3 EGOVEERKRACHT EN EGOCONTROLE	15
3.3.1 EGOVEERKRACHT	16
3.3.2 EGOCONTROLE	16
3.3.3 EMPATHIE	17
3.3.4 RELATIE TUSSEN EGOVEERKRACHT, EGOCONTROLE EN EMPATHIE	18
3.4 RUIMTENEMEND EN RUIMTEGEVEND GEDRAG	18
3.4.1 RUIMTENEMEND GEDRAG	19
3.4.2 RUIMTEGEVEND GEDRAG	19
3.5 SAMENVATTING	20
4. NORMERING	21
4.1 STEEKPROEFTREKKING	21
4.1.1 SAMENSTELLING DATA	21
4.1.2 CRITERIA GESTRATIFICEERDE NORMERINGSTEELKPROEVEN	21
4.2 SAMENSTELLING EN REPRESENTATIVITEIT NORMERINGSTEELKPROEVEN	23
4.3 NORMTABELLEN	25
5. BETROUWBAARHEID	26
5.1 INTERNE CONSISTENTIE	26

5.2 STABILITEIT	27
5.2.1 <i>PROCEDURE DATAVERZAMELING</i>	27
5.2.2 <i>TEST-HERTESTBETROUWBAARHEID</i>	28
5.3 VRAAGONZUIVERHEID	28
5.4 CONCLUSIE	29
 6. BEGRIPSVALIDITEIT	 30
 6.1 INTERNE STRUCTUUR	 30
6.2 EXTERNE CRITERIA	31
6.2.1 <i>SVL</i>	31
6.2.2 <i>VPV</i>	32
6.2.3 <i>NPV-J 2</i>	32
6.2.4 <i>HYPOTHESETOETSING</i>	32
6.3 CONCLUSIE	34
 7. LITERATUUR	 35
 BIJLAGE 1 STELLINGEN EN TOELICHTINGEN	 38
 RUIMTE NEMEN	 38
RUIMTE GEVEN	38
 BIJLAGE 2 VERKLARENDE WOORDENLIJST	 40
 BIJLAGE 3 FACTORANALYSES TIJDENS DE ONTWIKKELING VAN DE VRAGENLIJST	 43
 BIJLAGE 4 NORMERING WEERGEGEVEN OP PERCENTIELNIVEAU	 47
 RUIMTE NEMEN	 47
RUIMTE GEVEN	48
 BIJLAGE 5 INSTRUCTIES VOOR BETROUWBAARHEIDS- EN VALIDERINGSONDERZOEK	 50
 INSTRUCTIE BETROUWBAARHEIDSONDERZOEK (TEST-HERTEST)	 50
INSTRUCTIE VALIDERINGSONDERZOEK (EXTERNE CRITERIA)	51
 BIJLAGE 6 AANVULLENDE TABELLEN HOOFDSTUK 4-6	 53
 BIJLAGE 6.1 VERDELING VAN DE SCORES M.B.T. SKEWNESS EN KURTOSIS	 53
BIJLAGE 6.2 GEGEVENS VAN DE SCHALEN UITGESPLITST VOOR ONAFHANKELIJKE VARIABELEN	54
BIJLAGE 6.3 GEGEVENS VAN DE SCHALEN UITGESPLITST OVER DE LEERJAREN	55
BIJLAGE 6.4 ITEMGEGEVENS PER NORMGROEP	56
BIJLAGE 6.5 DEMOGRAFISCHE GEGEVENS STEEKPROEVEN BETROUWBAARHEIDS- EN FACTORANALYSES	57
BIJLAGE 6.6 DEMOGRAFISCHE GEGEVENS STEEKPROEVEN TEST-HERTESTBETROUWBAARHEID	58
BIJLAGE 6.7 ITEMGEGEVENS VRAAGONZUIVERHEID PER NORMGROEP	59
BIJLAGE 6.8 FACTORANALYSE ZIEN! LEERLING 5-8 SOCIALE VAARDIGHEDEN	60

BIJLAGE 6.9 DEMOGRAFISCHE GEGEVENS STEEKPROEVEN ONDERZOEK NAAR EXTERNE VALIDITEIT	61
BIJLAGE 6.10 RELATIES TUSSEN SCHALEN VAN ZIEN! EN EXTERNE CRITERIA	62

1. Inleiding

1.1 Volgen van het sociaal-emotioneel functioneren

Scholen hechten de laatste jaren meer en meer belang aan het volgen van het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen. Daarbij staat de eigen beleving van het kind toenemend centraal; hoe ziet het kind zichzelf in sociaal-emotioneel opzicht en hoe ervaart hij het pedagogisch klimaat en de sociale veiligheid op school? Ook de Inspectie van het Onderwijs hecht veel waarde aan de beleving van de kinderen. Voor het beoordelen van de sociale opbrengsten geven zij prioriteit aan de gegevens uit zelfrapportage door kinderen, boven de rapportage door de leerkracht.

De twee vragenlijsten ZIEN! Leerling vragen het kind zélf zijn sociale gedrag en emotionele beleving in kaart te brengen, evenals de diepere lagen onder het gedrag. Deze vragenlijsten kunnen, in aanvulling op en in vergelijking met de leerkrachtvragenlijst, leerkrachten helpen om het sociaal-emotioneel functioneren van kinderen en eventuele zorgvragen nóg beter te analyseren. Het biedt de leerkracht inzicht in de diepere processen die een rol spelen bij het leren. Ook geeft het meer informatie over pestgedrag en pestbeleving.

1.2 Verantwoording

Dat ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden een conceptueel onderbouwd, valide en betrouwbaar meetinstrument is, wordt verantwoord in dit document. Voor ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat is een aparte verantwoording beschikbaar. De leerlingvragenlijsten van ZIEN! vormen een aanvulling op de leerkrachtvragenlijst van ZIEN!, maar kunnen ook zelfstandig gebruikt worden. Voor de verantwoording van de leerkrachtvragenlijst wordt verwezen naar het document 'Verantwoording pedagogisch expertsysteem ZIEN! voor het primair onderwijs' (Broer, Haverhals & De Bruijn, 2012). De verantwoording van deze *leerlingvragenlijst* bouwt voort op de verantwoording van de leerkrachtvragenlijst en vult aan.

1.3 Ontwikkeling van het instrument

Vanwege de groeiende vraag op basisscholen die ZIEN! gebruikten en vanwege het belang dat de Inspectie hecht aan een instrument dat de beleving van de kind zelf meet, ontstonden de plannen om een ZIEN!-leerlingvragenlijst te ontwikkelen. Hierbij zijn indertijd twee uitgangspunten geformuleerd. De eerste was dat de stellingen een herformulering zouden zijn van de stellingen op de leerkrachtlijst, om zo dicht mogelijk bij dezelfde ZIEN!-vaardigheden te blijven. De tweede was een theoretische verkenning of ook diepere lagen dan gedrag in kaart gebracht konden worden bij kinderen (dit geldt voor ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat, omdat de leerkrachtlijst zich hierbij enkel richt op observatie van gedrag).

De stellingen met betrekking tot de sociale vaardigheden zijn zoveel mogelijk geherformuleerd vanuit de beschrijving (stellingen en toelichtingen in de verantwoording) van de leerkrachtlijst (Broer, Haverhals & De Bruijn, 2012). In de ontwikkelfase zijn er bewust meer stellingen gemaakt dan wenselijk, om zodoende te kunnen selecteren in de volgende ontwikkelfase.

In mei 2011 werden de vragen met betrekking tot Betrokkenheid en Welbevinden tijdelijk gratis beschikbaar gesteld aan alle ZIEN!-gebruikers. Ondertussen werd het vaardighedengedeelte verder ontwikkeld. Zo werd de vragenlijst gecompleteerd en gereedgemaakt voor een pilot. Toen de pilotversie klaar was, is een aantal methodes gebruikt om te onderzoeken of de leerlingvragenlijst past bij de doelgroep en of deze vragenlijst valide is. Zo hebben 167 leerlingen de stellingen in willekeurige volgorde ingevuld. Ook gaven basisschoolleerkrachten en collega's van Driestar educatief feedback op de gekozen formuleringen.

Na een aantal aanpassingen van stellingen om verschillende subcategorieën beter te onderscheiden en valide te meten, verscheen de volledige eerste versie van de ZIEN!-leerlingvragenlijst in september 2011.

Nadat de leerlingvragenlijst een aantal maanden was gebruikt door een groeiend aantal scholen, zijn in januari 2012 de resultaten opgevraagd bij ParnasSys, anoniem en voor intern gebruik. Dit waren gegevens van 9000 leerlingen, zowel jongens als meisjes. Naar aanleiding van de factoranalyses op deze data zijn enkele stellingen gewijzigd. In september 2012 verscheen de tweede versie.

Vanwege de toenemende aandacht voor pesten en sociale veiligheid op school is in augustus 2014 het onderdeel 'pesten' toegevoegd aan de leerlingvragenlijst (nu onderdeel van ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat). Met elk vier stellingen wordt zowel het pestgedrag als de pestbeleving gemeten. In deze nieuwe versie zijn ook andere stellingen aangepast, naar aanleiding van diverse pilotonderzoeken met verschillende formuleringen van de stellingen, waarbij leerlingen hardop denkend in aanwezigheid van een onderzoeker, de vragenlijst hebben ingevuld.

In het voorjaar van 2016 zijn statistische analyses uitgevoerd over de gegevens van ingevulde vragenlijsten in de periode september tot december 2015, waarna de definitieve schalen zijn vastgesteld. Ook is toen besloten om de onderdelen die sociale vaardigheden meten, te scheiden van de onderdelen die welbevinden, betrokkenheid, relatie met andere kinderen, autonomie, pestbeleving en pestgedrag meten. Dit is gedaan vanwege de lengte van de vragenlijst (scholen willen hem in twee delen kunnen afnemen) en de toenemende vraag van scholen die geen ZIEN! gebruiken naar een instrument dat voldoet aan de voorwaarden van de overheid om sociale veiligheid te meten. Zij hebben dan de mogelijkheid om alleen ZIEN! Leerling 5-8 leer- en leefklimaat te laten invullen.

1.4 Opbouw verantwoording ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden

De ZIEN!-leerlingvragenlijst bestaat uit twee delen: de ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat en de ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden. Deze verantwoording richt zich op het instrument ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden (Broer et al., 2016). Daarnaast bestaat er een verantwoording voor de ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat. Deze vragenlijsten hebben dezelfde doelgroep en grotendeels hetzelfde gebruiksdoel. Omdat deze beide vragenlijsten in eerste instantie één vragenlijst waren, zijn gegevens ten behoeve van de statistische onderzoeken afkomstig uit één vragenlijst. Dat betekent dat er tussen beide verantwoordingen veel overlap is als het gaat om het theoretisch kader en steekproefbeschrijvingen.

In deze verantwoording wordt in *hoofdstuk 2* de doelgroep en meetpretentie van ZIEN! Leerling toegelicht. *Hoofdstuk 3* handelt over het begrippenkader rond ruimtenemend en ruimtegevend gedrag, en het onderliggend theoretisch construct. Ook wordt er beschreven hoe de categorieën zijn geoperationaliseerd. *Hoofdstuk 4* licht het normeringsonderzoek toe en in *hoofdstuk 5* wordt op basis van diverse analyses aangetoond dat ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden een betrouwbaar instrument is. In *hoofdstuk 6* wordt de validiteit van het instrument onderbouwd.

2. Uitgangspunten van ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden

In dit hoofdstuk komt aan bod wat de functie is van de ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden, wat de beoogde doelgroep is en welke meerwaarde de vragenlijst biedt ten opzichte van de ZIEN!-leerkrachtvragenlijst en andere vragenlijsten die de eigen beleving van het sociaal-emotioneel functioneren meten.

2.1 Gebruiksdoel

De ZIEN! Leerlingvragenlijsten zijn gericht op de eigen beleving van kinderen op de basisschool met betrekking tot hun sociaal-emotioneel functioneren. Sociaal functioneren bestaat uit gedragingen, ideeën en gevoelens die betrekking hebben op andere mensen. Hierbij gaat het niet alleen om sociaal gedrag, maar ook om communicatie, relaties, sociale cognities en emotionele reacties (Van Hekken & Kievit, 2002). Emotioneel functioneren wordt bepaald door het welbevinden en de betrokkenheid, de procesvariabelen in de ontwikkeling van het kind. In ZIEN! worden dit de 'graadmeters' genoemd (Broer, Haverhals & De Bruin, 2012; Laevers, 1995; Laevers, Heylen & Daniels, 2004; Laevers & Depondt, 2008). ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden richt zich op het sociaal functioneren, al kan dat niet los gezien worden van het emotioneel functioneren.

De vragenlijst ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden bestaat uit 22 stellingen waarmee twee categorieën worden onderscheiden: ruimtenemend en ruimtegevend gedrag. Door het systeem worden de stellingen in willekeurige volgorde aangeboden. Door het invullen van de vragenlijst geven kinderen inzicht in hun eigen beleving van de mate waarin ze sociale vaardigheden toepassen in de dagelijkse praktijk.

Deze verantwoording heeft alleen betrekking op de digitale vragenlijst voor groep 5-8. Voor jongere kinderen is er een eenvoudige vragenlijst, die op papier ingevuld wordt. Deze vragenlijst is nog niet statistisch onderzocht.

Vanaf ongeveer 8-jarige leeftijd (groep 5) mogen we verwachten dat kinderen goed in staat zijn om over zichzelf na te denken. Zij kunnen dan namelijk mentaliseren; dat is het nadenken over eigen denken, ideeën, wensen en fantasieën (Frith & Frith, 2003). Zodoende kunnen zij ook zichzelf beoordelen op hun welbevinden, betrokkenheid, relatie met andere kinderen, autonomie, pestbeleving en pestgedrag.

De vragenlijst is bedoeld om aan kinderen zélf te vragen hoe zij hun sociaal functioneren beleven. Door deze uitkomst te vergelijken met de scores op de leerkrachtvragenlijst en de scores op de ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat, krijgt de leerkracht een meer volledig beeld van het daadwerkelijk functioneren van het kind. Op basis van de uitkomsten en in vergelijking met de observaties die met de

leerkrachtvragenlijst gedaan zijn, kan de leerkracht goed zicht krijgen op eventuele ondersteuningsbehoeften van een kind en op de mate waarin een kind zicht heeft op het eigen gedrag. Vervolgens kan de leerkracht zijn handelen daarop afstemmen.

2.2 Waarom zijn ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat én ZIEN!

Leerling 5-8 Sociale vaardigheden ontwikkeld?

ZIEN! is ontwikkeld om de factoren in kaart te brengen die als voordadelijk beschouwd kunnen worden voor het leren van kinderen (wordt bevraagd door middel van ZIEN! 5-8 Leer- en leefklimaat), en voor de mate waarin de sociale ontwikkeltaken worden volbracht die horen bij de ontwikkelingsopgave van het kunnen omgaan met leeftijdsgenoten (zie voor een verdere uitwerking daarvan Broer, Haverhals en De Bruin, 2012). Deze laatste aspecten worden in kaart gebracht met behulp van ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden, waar deze verantwoording betrekking op heeft.

De leerkrachtvragenlijst richt zich op het observeerbare *gedrag*. Een leerkracht kan daar slechts voorzichtige conclusies aan verbinden, bijvoorbeeld of er mogelijk sprake is van bepaalde zorgbehoeften. In termen van het ijsbergmodel van McClelland (1961, uit Groen, 2011) kan de leerkracht alleen observeren wat zich boven het wateroppervlak bevindt. De basisbehoeften van het kind (de mate waarin voldaan wordt aan de psychologische behoeften relatie, autonomie en competentie) komen maar ten dele tot uiting in gedrag. Het gaat bij de leerkrachtvragenlijst dan ook om *uitingen* van kernbelevingen en kernovertuigingen, want de leerkracht kan deze ten diepste niet observeren. (Voor meer informatie hierover zie de verantwoording van ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat, Broer et al, 2016.)

Veel testen voor het in kaart brengen van het sociaal-emotioneel functioneren richten zich op de mate waarin kinderen problemen hebben op verschillende ontwikkelingsgebieden. ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden brengt in kaart in welke mate er sprake is pro-sociaal gedrag. Door te focussen op positieve aspecten van het sociaal-emotioneel functioneren, krijgt een leerkracht handvatten om te kijken of de beleving (op deelaspecten) positief is. Op alle aspecten die bevraagd worden, kan de leerkracht invloed uitoefenen. Alle aspecten die als positief worden beleefd, kunnen als compenserende factor gebruikt worden in de begeleiding van het kind.

2.3 Meerwaarde van ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat én ZIEN!

Leerling 5-8 Sociale vaardigheden

ZIEN! ondersteunt leerkrachten in het planmatig en doelgericht werken, het denken in mogelijkheden en het denken vanuit de onderwijsbehoeften van het kind. Dit sluit aan op de huidige trend van handelingsgericht werken, een manier van werken die passend onderwijs voor kinderen mogelijk maakt (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2010).

Binnen Driestar educatief is een schoolwerkmodel ontwikkeld waarmee scholen worden begeleid bij het meer planmatig en doelgericht werken, bij allerlei thema's en op verschillende niveaus (Muynck, Both, & Visser-Vogel, 2013).

De ZIEN! leerlingvragenlijst betreft het kind sterker bij dit proces en maakt het waarnemen en begrijpen objectiever, en het benadert de daadwerkelijke onderwijsbehoeften nauwkeuriger. Vervolgens zal het handelen ook beter afgestemd zijn op de situatie van het kind.



Figuur 2.1. Cyclisch proces van handelingsgericht werken.

2.4 Samenvatting

ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden is ontwikkeld om in kaart te brengen in welke mate het kind vindt dat hij ruimtenemend en ruimtegevend pro-sociaal gedrag laat zien. ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat (waar een aparte verantwoording voor is), is ontwikkeld om de eigen beleving van kinderen met betrekking tot welbevinden, betrokkenheid, relatie met andere kinderen, autonomie en pestgedrag en pestbeleving te meten.

De leerkrachtvragenlijst meet slechts het observeerbare gedrag, terwijl de leerlingvragenlijsten ook meten wat niet zichtbaar is voor de leerkracht, namelijk de gedachten en gevoelens van het kind die ten grondslag liggen aan het gedrag. Door de leerkrachtvragenlijst in combinatie met de leerlingvragenlijsten te gebruiken, worden de waarneming en het begrip van de leerkracht objectiever en kan de leerkracht beter bepalen wat de daadwerkelijke onderwijsbehoeften van de diverse kinderen in de groep zijn.

3. Theoretische achtergrond en operationalisatie

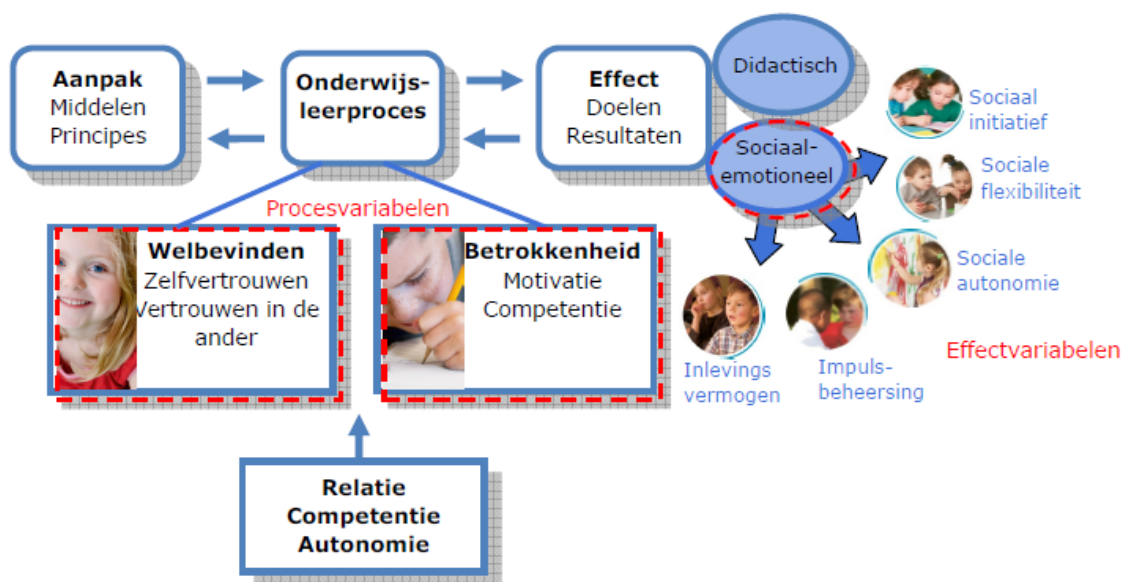
Dit hoofdstuk beschrijft de achtergrond van ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden en de operationalisatie van twee categorieën ruimtenemend en ruimtegevend gedrag. Aangegeven wordt waaruit het theoretisch construct bestaat en hoe dit tot stand gekomen is. Verder wordt per categorie een definitie van het begrip gegeven en vanuit een theoretische context toegelicht. Vervolgens worden de stellingen in logisch verband gebracht met de definitie.

3.1 ZIEN! leerlingvragenlijst in schema

Het theoretisch concept van ZIEN! (zie Broer, Haverhals & De Bruin, 2012) wordt in deze verantwoording van de leerlingvragenlijst bekend verondersteld. Daarin wordt duidelijk gemaakt dat ZIEN! is gebaseerd op het model van Laevers (1995; Laevers & Depondt, 2008; Laevers, Heylen, & Daniels, 2004) (zie verantwoording leerkrachtvragenlijst paragraaf 3.1 en 3.2).

ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden richt zich op de effectvariabelen vanuit het perspectief van het kind. ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat richt zich op de procesvariabelen vanuit het perspectief van het kind en op pestgedrag en -beleving. De procesvariabelen worden daarbij onderverdeeld in voorwaardelijke factoren. Deze diepere psychologische factoren zijn alleen door het kind zélf in kaart te brengen.

3.1.1 Procesvariabelen



Figuur 3.1. Schematische weergave van het concept van ZIEN!.

Laevers et al. (1994) maken onderscheid tussen proces- en effectvariabelen. Het proces is datgene wat zich in het kind speelt. Het betreft het volgen van het onderwijsleerproces

door aan het kind te vragen hoe het zich voelt en hoe het kind het aanbod ervaart. De procesvariabelen zijn welbevinden, betrokkenheid, relatie met andere kinderen en autonomie. Om tijdig te weten of een bepaalde aanpak effect heeft en of het kind zich voldoende ontwikkelt, richt de leerkracht zich op het proces. Onderzocht wordt wat zich bij het kind afspeelt als gevolg van de gecreëerde pedagogische situatie (Laevers et al., 1994; Laevers, 1995; Laevers et al., 2004; Laevers & Depondt, 2008).

3.1.2 Effectvariabelen

De school staat voor de taak om kinderen toe te rusten op didactisch en sociaal-emotioneel gebied. Op beide gebieden streeft de school doelen of resultaten na. Het gaat erom dat kinderen op sociaal en emotioneel gebied voldoende bagage meekrijgen om zich in de periode na de basisschool goed verder te kunnen ontwikkelen. De effectvariabelen die ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden in kaart brengt zijn de twee typen sociale vaardigheden: ruimtegevend en ruimtenemend gedrag.

3.1.3 Voortgeborduurd op het model van Laevers

De leerkrachtvragenlijsten van ZIEN! brengt de pedagogische situatie in kaart op grond van het model van Laevers en doet dit vanuit twee invalshoeken, te weten 'effect' en 'proces'. De ZIEN!-leerlingvragenlijsten vullen deze situatie aan door welbevinden, de betrokkenheid, relatie met anderen kinderen, autonomie, pestgedrag en pestbeleving en de sociale vaardigheden directer in kaart te brengen vanuit het perspectief van het kind.

3.2 Pro-sociaal gedrag en ruimtenemend en ruimtegevend gedrag

In de ZIEN! leerkrachtvragenlijst wordt het sociaal functioneren in kaart gebracht door vijf vaardigheden van sociaal gedrag te meten, die aangeven in welke mate er sprake is van pro-sociaal gedrag (Broer et al, 2012). Hierbij wordt pro-sociaal gedrag gezien als gedrag dat geplaatst kan worden op het uiteinde van sociaal competent gedrag (aan het andere einde staat anti-sociaal gedrag). Onder pro-sociaal gedrag valt een hele reeks gedragingen. Enkele belangrijke gedragingen zijn: helpen, samenwerken, samen delen, zorg geven, troosten, begrip tonen en geruststellen (Van der Ploeg, 2011; Van Beemen, 1995).

Hierbij is het vinden van een evenwicht tussen de ruimte voor zichzelf en voor de ander belangrijk in het sociaal emotioneel functioneren van het kind, zoals ook blijkt uit onderstaand citaat van Van der Ploeg (2011).

"Het komt erop aan een goed **evenwicht** te vinden en te bewaren tussen **eigen** en **andermans belangen**. Dat is geen gemakkelijk opgave. Twee elementaire en contraire uitdagingen dienen zich hier immers aan; enerzijds de opgave jezelf te realiseren en

anderzijds de opgave je verbonden te voelen met anderen ofwel zelforiëntatie versus oriëntatie op de ander. De spanning tussen beide uitdagingen is al vroeg merkbaar, omdat kinderen van jongs af aan gestimuleerd worden om zichzelf en hun eigen mogelijkheden zo goed mogelijk te ontplooien. Maar tegelijkertijd behoren ze ook te leren dat die ontplooiing niet tot stand komt zonder relaties met anderen. De sociale ontwikkeling van een kind kan zich nu eenmaal niet voltrekken zonder de omgang met anderen. **In een geslaagde sociale ontwikkeling worden 'ik' en de 'ander' geïntegreerd.**

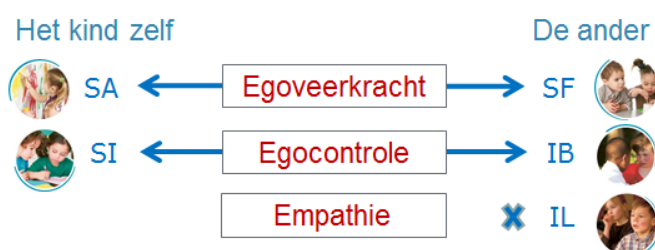
Het handhaven van een goed evenwicht tussen eigen en andermans belangen verloopt niet altijd even vlekkeloos. Soms botsen de doelen en wensen van jezelf met die van de ander. Niet iedereen heeft immers dezelfde behoeften, prioriteiten en doelen. Dat is op zichzelf geen probleem en het is inherent aan de ontwikkeling. Daarmee leren omgaan en leren conflicten te vermijden of op te lossen door ook de opties van de ander in ogenschouw te nemen, dat is de ontwikkelingstaak van het kind.”

(Van der Ploeg, 2011, p. 19)

3.3 Egoveerkracht en egocontrole

Bij het vaststellen van de sociale vaardigheden die worden bevraagd, is uitgegaan van de definities van de dimensies egoveerkracht en egocontrole van Block en Block (1980). Dit zijn twee kenmerken van sociaal probleemoplossingsgedrag die een centrale rol spelen (Boekaerts & Simons, 2010). Ook volgens Van Hekken en Kievit (2002) en Van IJzendoorn en Van Vliet-Visser (1986) bepalen, naast empathie, egoveerkracht en egocontrole het sociaal functioneren. De vijf ZIEN!-vaardigheden zijn Sociale autonomie (SA), Sociaal initiatief (SI), Sociale flexibiliteit (SF), Impulsbeheersing (IB), Inlevingsvermogen (IL). Ze worden als volgt op de continua van egoveerkracht en egocontrole weergegeven. (Zie verder de verantwoording van de ZIEN! leerkrachtvragenlijst, Broer et al, 2012.)

Wie heeft welke ruimte?



Figuur 3. De vijf vaardigheden zijn de uiteinden van ontwikkelingsdimensies wanneer zij worden gevisualiseerd als continua.

3.3.1 Egoveerkracht

Block en Block (1980) definiëren egoveerkracht als het vermogen om zich aan te passen aan situaties waarbij er wisselingen in mate van controle zijn: aan de linkerkant van het continuüm bevindt zich vasthoudendheid, en aan de rechterkant van het continuüm bevindt zich flexibiliteit (Van Aken, 2002 in Van der Aalsvoort, 2004). Boekaerts en Simons (2010) definiëren egoveerkracht als het vermogen om vasthoudend en flexibel reageren, gebaseerd op de eigen doelmatigheidsverwachting.

Volgens Farkas en Orosz (2015) is egoveerkracht een dimensie die zich ontwikkelt door en bijdraagt aan socialisatie. Ouderlijke warmte, gevoeligheid en (verbale) controle, gecombineerd met genetische factoren, hebben invloed op de mate van egoveerkracht van kinderen (Riksen-Walrave, 2002). Uit onderzoek blijkt dat vierjarige kinderen die als meer sociaal competent worden aangemerkt, ook meer egoveerkracht laten zien (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994). Op zes- en zevenjarige leeftijd werd pro-sociaal gedrag bepaald door de mate van empathie, wat voorspeld werd door de mate van egoveerkracht (Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum, & Sulik, 2013).

Alle bronnen definiëren egoveerkracht als een continuüm met een aspect van vasthoudendheid, wat getypeerd kan worden als ruimtenemend gedrag én het vermogen om los te laten en een ander de ruimte te geven (ruimtegevend gedrag). Bij egoveerkracht heeft het gedrag voornamelijk betrekking op emoties en behoeften.

Binnen de ZIEN!leerkrachtvragenlijst is het ruimtenemende gedragsaspect van egoveerkracht getypeerd als Sociale autonomie (Sociale autonomie is de vaardigheid de eigen mening en behoeften tot uitdrukking te brengen en hieraan trouw te blijven). Het ruimtegevende gedragsaspect als Sociale flexibiliteit (Sociale flexibiliteit is de vaardigheid om het eigen gedrag aan te passen op veranderende omstandigheden en situaties in het sociale verkeer.)

In een schema kan het als volgt worden weergegeven:

Tabel 3.1		
<i>Continuüm van egoveerkracht</i>		
Ruimtenemend		Ruimtegevend
gedrag		gedrag
Sociale autonomie	Egoveerkracht	Sociale flexibiliteit

3.3.2 Egocontrole

Met egocontrole wordt bedoeld in welke mate kinderen uitdrukking geven aan hun impulsen (Block & Block, 1980). Boekaerts en Simons (2010) definiëren egocontrole als de het vermogen om opkomende impulsen, verlangens en gevoelens tijdens een

probleemoplossingsproces te onderdrukken of te gebruiken ten dienste van de taak. Huey en Weisz (1997) geven aan dat egocontrole uit een continuüm bestaat: links van het continuüm bevinden zich de ondercontrollers: dit zijn de kinderen die zich spontaan en expressief gedragen en gericht zijn op onmiddellijke behoeftebevrediging. Rechts van het continuüm bevinden zich de overcontrollers: dit zijn de geremde kinderen die minimaal uitdrukking geven aan hun behoeften en emoties. Egocontrole hangt eveneens samen met probleemgedrag: kinderen met een lage egocontrole vertonen meer externaliserende problemen en kinderen met een hoge egocontrole vertonen meer internaliserende problemen (Huey & Weisz, 1997).

Alle bronnen definiëren egocontrole als een continuüm met een aspect van vasthoudendheid, wat getypeerd kan worden als ruimtenemend gedrag én het vermogen om los te laten en een ander de ruimte te geven (ruimtegevend gedrag). Hierbij heeft het gedrag voornamelijk betrekking op impulsen.

Binnen de ZIEN!leerkrachtvragenlijst is het ruimtenemende gedragsaspect van egocontrole getypeerd als initiatief (Sociaal initiatief is de vaardigheid om in sociale situaties contact te zoeken en te maken, zowel non-verbaal als verbaal). Het ruimtegevende gedrag als Impulsbeheersing (Impulsbeheersing is de vaardigheid om in sociaal verband het eigen gedrag te reguleren door het onderdrukken van impulsen).

In een schema kan het als volgt worden weergegeven:

Tabel 3.2		
<i>Continuüm van egocontrole</i>		
Ruimtenemend		Ruimtegevend
gedrag		gedrag
Sociaal initiatief	Egocontrole	Impulsbeheersing

3.3.3 Empathie

Wanneer het gaat om observaties, zoals bij de ZIEN!leerkrachtvragenlijst het geval is, kun je slechts kijken naar gedrag waaruit empathie blijkt. De ZIEN!vaardigheid Inlevingsvermogen, die invulling geeft aan het aspect 'empathie', heeft dan ook vooral betrekking op ruimtegevend gedrag. Binnen ZIEN! is inlevingsvermogen namelijk gedefinieerd als de vaardigheid het eigen gedrag af te stemmen op de gedachten en gevoelens van een ander.

In schema ziet het er als volgt uit:

Tabel 3.3		
<i>Empathie</i>		
Ruimtenemend		Ruimtegevend
gedrag		gedrag
	Empathie	Inlevingsvermogen

3.3.4 Relatie tussen egoveerkracht, egocontrole en empathie

Door de drie hiervoor genoemde schema's te combineren, ontstaat onderstaande tabel.

Tabel 3.4 <i>Continuüm van egoveerkracht, egocontrole en empathie</i>		
	Ruimtenemend gedrag	Ruimtegevend gedrag
Egoveerkracht	Sociale autonomie	Sociale flexibiliteit
Egocontrole	Sociaal initiatief	Impulsbeheersing
Empathie		Inlevingsvermogen

Zowel egoveerkracht als egocontrole hebben aspecten van ruimtenemend gedrag in zich. Bij egoveerkracht gaat het vooral om ruimte nemen met betrekking tot behoeften. Bij egocontrole om ruimte nemen met betrekking tot impulsen.

Egoveerkracht en egocontrole hebben beide ook aspecten van ruimtegevend gedrag in zich, waarbij het weer gaat om behoeften (egoveerkracht) en impulsen (egocontrole).

Empathie zoals gedefinieerd in Inlevingsvermogen, doet voornamelijk een beroep op ruimtegevend gedrag.

Wil er sprake zijn van optimaal functioneren, dan beschikt een kind over vaardigheden uit iedere cel van het schema. Dat wordt bevestigd door Block en Block (1980). Zij geven aan dat kinderen met een optimale egoveerkracht vaak een optimale egocontrole bezitten. Dat betekent dat kinderen die zowel op sociale autonomie als op sociale flexibiliteit hoog scoren (egoveerkracht), eveneens hoog scoren op zowel impulsbeheersing als sociaal initiatief (egocontrole). Block en Block (1980) noemen deze kinderen 'veerkrachtigen'.

De groep met een suboptimale egoveerkracht totaalscore die relatief hoog scoren op impulsbeheersing en relatief laag op sociaal initiatief, worden door Block en Block (1980) de overcontrollers genoemd; de groep met een suboptimale egoveerkracht totaalscore die relatief hoog scoren op sociaal initiatief in vergelijking met impulsbeheersing, worden door Block en Block (1980) de ondercontrollers genoemd.

Door de theorieën van Van der Ploeg (2011) en Block en Block (1980) te combineren, kan gedrag uit één gerafeld worden in verschillende aspecten en kan er een typering gegeven worden van het sociaal functioneren van een kind. In de begeleiding van een kind kan er gericht worden aangesloten bij de sterke kanten (belangrijke compenserende factoren!) en ontwikkelpunten.

3.4 Ruimtenemend en ruimtegevend gedrag

Aanvankelijk was het de bedoeling om ook in de ZIEN!leerlingvragenlijst alle vijf de vaardigheden te onderscheiden, zoals in de leerkrachtvragenlijst gebeurt. Uit statistische analyses bleek het beter om maar twee categorieën te onderscheiden, namelijk

ruimtenemend en ruimtegevend gedrag. Alle stellingen konden daarin onder worden gebracht. De stellingen die op grond van de literatuur zouden moeten passen bij ruimtenemend gedrag of ruimtegevend gedrag, vielen daar precies in. Dat bevestigde de theorie.

3.4.1 Ruimtenemend gedrag

Het concept 'ruimtenemend gedrag' is als volgt gedefinieerd:

Ruimtenemend gedrag is gedrag waarbij een kind uiting geeft aan interne impulsen (als gevolg van een interne of externe prikkel) en waarbij het kind vasthoudt aan eigen wensen en behoeften.

In deze definitie zijn aspecten van sociaal initiatief én van sociale autonomie terug te vinden, zoals die ook zijn terug te vinden in de operationalisering in de vorm van stellingen:

Stellingen groep 5-8

- Ik vraag of ik mee mag doen
- Ik vraag of een ander met mij wil spelen
- Ik stel uit mezelf vragen aan een ander
- Ik zeg tegen anderen dat ze mee mogen doen
- Ik begin een praatje met iemand anders

- Ik zeg wat ik ergens van vind
- Ik zeg het als ik iets wel of niet wil
- Ik kom voor mezelf op
- Ik kies wat ik zelf wil
- Ik regel mijn eigen zaken

3.4.2 Ruimtegevend gedrag

Ruimtegevend gedrag is gericht op de ander. Door Van der Ploeg (2011) wordt dit ook wel gedefinieerd als pro-sociaal (in enge zin) of altruïstisch gedrag. Het zijn gedragingen waarvan kinderen denken dat anderen ze op prijs stellen (Van der Ploeg, 2011). Door de Rots&Water-training wordt dit gedefinieerd als "de verbindende water-houding": meegaandheid in gedrag (Rots & Water, n.d.).

Het concept 'ruimtegevend gedrag' is als volgt gedefinieerd:

Ruimtegevend gedrag is gedrag waarbij een kind interne impulsen reguleert (als gevolg van een interne of externe prikkel), waarbij het kind het eigen gedrag aanpast aan (de wensen van) anderen en afstemt op de gedachten en gevoelens van anderen.

In deze definitie zijn aspecten van impulsbeheersing, sociale flexibiliteit en inlevingsvermogen terug te vinden, zoals die ook terugkomen in de operationalisering in de vorm van stellingen:

Stellingen groep 5-8

- Ik pas mijn eigen idee aan, als een ander een goed idee heeft
- Ik ga overleggen, als een ander iets anders wil dan ik
- Ik denk ook aan wat de ander wil, als we moeten kiezen
- Ik verander mijn idee als een ander dat graag wil
- Ik ga wat anders doen als een ander dat wil

- Ik wacht op mijn beurt
- Ik denk na voor ik iets doe
- Ik zorg dat ik geen problemen krijg
- Ik laat een ander met rust als hij bezig is
- Ik houd me aan de regels

- Ik laat merken dat ik benieuwd ben naar wat een ander doet
- Ik doe aardig tegen een ander
- Als ik zie dat een ander hulp nodig heeft, vraag ik of ik kan helpen
- Als ik zie dat iemand iets voelt, leef ik met de ander mee
- Ik luister naar het verhaal van een ander over wat hij meegemaakt heeft

3.5 Samenvatting

ZIEN! Leerling 5-8 Leer- en leefklimaat meet de procesvariabelen (welbevinden, betrokkenheid, relatie met andere kinderen en autonomie) en ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden brengt de effectvariabelen (ruimte gevend en ruimte nemen) vanuit het perspectief van het kind in kaart.

Pro-sociaal gedrag bestaat uit gedrag waarbij er een balans is tussen ruimtenemend en ruimtegevend gedrag. Beide categorieën worden binnen ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden onderscheiden. Zowel bij ruimtenemend als bij ruimtegevend gaat het om gedrag waarbij impulsen (egocontrole) als behoeften en emoties (egoveerkracht) worden geuit (ruimtenemend gedrag) of worden onderdrukt (ruimtegevend gedrag). Daarnaast vormt gedrag dat uiting geeft aan inlevingsvermogen (een operationalisatie van empathie) een belangrijk aspect van ruimtegevend gedrag.

4. Normering

Om waarde te geven aan de resultaten van een test, is het nodig om zogenoemde ruwe scores om te zetten in normen. Deze normen worden gebaseerd op de scores van een groep kinderen. Voor ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden is een normeringsonderzoek uitgevoerd om deze normen vast te kunnen stellen. Hoe dit onderzoek werd uitgevoerd en welke normen dit opleverde wordt in dit hoofdstuk beschreven.

4.1 Steekproeftrekking

4.1.1 Samenstelling data

De data voor het normeringsonderzoek zijn afkomstig van alle door leerlingen in het primair onderwijs ingevulde ZIEN!-leerlingvragenlijsten in de periode van 1 september t/m 31 december 2015. In deze periode werd de ZIEN!-leerlingvragenlijst door 8672 leerlingen (4421 jongens en 4251 meisjes) van 225 verschillende scholen, zowel reguliere scholen (bao) als scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo), ingevuld.

Aan alle scholen die uiterlijk vanaf december 2014 een licentie hebben voor de ZIEN!-leerlingvragenlijst is door middel van een brief met antwoordkaart gevraagd of zij de gegevens van de ingevulde leerlingvragenlijsten beschikbaar willen stellen voor onderzoek dat uitgevoerd wordt door Driestar educatief. Op deze vraag hebben 51 scholen positief gereageerd. In totaal hebben op deze scholen 2577 jongens en 2661 meisjes de leerlingvragenlijst in de genoemde periode ingevuld. Deze dataset is gebruikt als basis voor de gestratificeerde normeringssteekproeven en later ook voor de steekproeven die nodig waren om de betrouwbaarheid en de validiteit te onderzoeken.

4.1.2 Criteria gestratificeerde normeringssteekproeven

Bij het samenstellen van de normeringssteekproeven is de representativiteit voor de doelgroep van groot belang. Voor deze normeringssteekproeven is rekening gehouden met vier verschillende criteria, namelijk geografische regio, onderwijstype, schoolscore, leeftijd en geslacht. De gestratificeerde steekproeven zijn daardoor een afspiegeling geworden van de doelgroep van ZIEN!, namelijk alle leerlingen in groep 5-8 van het Nederlandse primair onderwijs. Informatie over de criteria werd gevonden op de website van DUO (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2016).

Ten behoeve van de regiospreiding zijn de provincies in Nederland verdeeld in vier regio's: noord (Groningen, Friesland en Drenthe), oost (Overijssel, Gelderland en Flevoland), zuid (Brabant en Limburg) en west (Noord-Holland, Zuid-Holland, Utrecht en Zeeland). In deze regio's waren op de teldatum (01-10-2015) respectievelijk 10,0%, 22,3%, 48,1% en 19,6% van de leerlingen ingeschreven in het basisonderwijs.

De ZIEN!-leerlingvragenlijst is bedoeld voor leerlingen in de groepen 5-8 van het reguliere basisonderwijs én het speciale basisonderwijs. Bij het opstellen van de normeringssteekproeven is daarom rekening gehouden met de relatieve leerlingaantallen van deze beide schooltypen. Op de teldatum 01-10-2015 volgden 2,4% van de basisschoolleerlingen speciaal basisonderwijs, de overige 97,6% volgde het reguliere basisonderwijs.

Evenals de ZIEN!-leerkrachtvragenlijst heeft ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden geen aparte normering voor het sbo, om dezelfde redenen als die genoemd worden in de verantwoording van de leerkrachtvragenlijst. Leerkrachten (ook op het sbo) willen een leerling kunnen vergelijken met een leerling van ongeveer dezelfde leeftijd (groep 5-8) en hetzelfde geslacht (jongen of meisje). Sinds de invoering van de Wet passend onderwijs op 1 augustus 2014 (ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2016) zullen steeds meer leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften het basisonderwijs blijven volgen. Er zijn steeds meer middelen beschikbaar om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op het basisonderwijs extra ondersteuning te bieden, wanneer een basisonderwijsinstelling daarvoor de capaciteiten heeft. Dat maakt dat de grens tussen basisonderwijs en sbo niet scherp te trekken is. Er zijn daarom geen aparte normen opgesteld voor het sbo.

De etniciteit van de leerlingen is niet meegewogen als criterium, omdat daarvan geen gegevens van basisschoolleerlingen beschikbaar zijn, blijkt uit navraag bij DUO (E. Ruijtenberg, persoonlijke communicatie, 19 april 2016). In plaats daarvan is het criterium leerlinggewicht meegenomen in de normeringssteekproeven. Dat is een criterium dat aan leerlingen op het basisonderwijs wordt toegekend op basis van het opleidingsniveau van de ouders. Een gewicht 0,3 wordt toegekend aan leerlingen waarvan beide ouders of de ouder die belast is met de dagelijkse verzorging maximaal basisonderwijs of vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg gedaan heeft. Een gewicht 1,2 wordt toegekend aan een leerling waarvan een ouder maximaal basisonderwijs of (v)so-zmlk gedaan heeft en de andere ouder óf maximaal basisonderwijs of (v)so-zmlk óf maximaal lbo/vbo, praktijkonderwijs of vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg heeft gedaan. Alle leerlingen waarvan minimaal één van de ouders een opleiding heeft gehad in het overige voortgezet onderwijs, krijgen het gewicht 0.

Voor het normeringsonderzoek is dezelfde indeling in categorieën gebruikt als bij het normeringsonderzoek ten behoeve van de leerkrachtvragenlijst. De gebruikte indeling werd toentertijd door het leerlingvolgsysteem ParnasSys gehanteerd (Broer et al., 2012). Deze indeling is op basis van het percentage leerlingen met een gewicht 0,3 of 1,2 op een school. Daarbij wordt geen onderscheid gemaakt of een leerling een gewicht 0,3 of 1,2 heeft. Gegevens over het aantal leerlingen met een gewicht 0,3 of 1,2 zijn gedownload van de website van DUO (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2016). Op basis daarvan is de landelijke verdeling op basis van de categorieën vastgesteld. Daarnaast is een extra

categorie toegevoegd voor leerlingen die een sbo-school bezoeken. Op sbo-scholen geldt geen leerlinggewicht. De landelijke verdeling over de gehanteerde categorieën wordt weergegeven in tabel 4.1.

Tabel 4.1

Indeling van schoolcategorieën

Schoolcategorie	Percentage gewogen leerlingen (0,3 en 1,2)	Landelijke verdeling
1	< 15%	78,8%
2	15% - 24%	9,7%
3	25% - 49%	8,3%
4	50% - 100%	1,1%
5	sbo	2,3%

4.2 Samenstelling en representativiteit normeringssteekproeven

Voor alle leerlingen in de dataset zijn de gegevens met betrekking tot regio en schoolcategorie van hun school toegevoegd. De dataset is opgesplitst in twee groepen: jongens en meisjes. Dit om te onderzoeken of een verschillende normering voor jongens en meisjes statistisch gezien nodig is. Uit elk van deze twee groepen werd een gestratificeerde steekproef getrokken, eerst op basis van regio en vervolgens op basis van schoolcategorie. Daarbij werd telkens rekening gehouden met landelijke verdelingen. In tabel 4.2 zijn de gegevens van deze steekproeven weergegeven. Voor jongens en meisjes zijn gegevens van achtereenvolgens het aantal proefpersonen (N), het gemiddelde (M), de standaardfout van het gemiddelde (SE_x), de standaardmeetfout (SE_M), de standaarddeviatie (SD), de skewness (G¹), de kurtosis (G²), de t-waarde (t) en de effectgrootte (ES) weergegeven. In bijlage 6.1 worden de skewness en kurtosis van de verschillende categorieën bovendien in een histogram weergegeven.

Tabel 4.2

Descriptieve gegevens ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden

Subschaal	geslacht	N	M	SE _x	SE _M	SD	G ₁	G ₂	t ¹	ES
Ruimte nemen	jongens	499	26,38	,19	0,10	4,28	-,20	-,18	-4,67**	,13
	meisjes	500	25,79	,21	0,10	4,64	,00	-,49		
Ruimte geven	jongens	499	38,72	,26	0,11	5,9	-,22	-,30	2,11*	-,30
	meisjes	500	40,44	,26	0,11	5,7	-,43	,01		

De verschillen tussen jongens en meisjes zijn voor beide schalen significant. De effectgrootte voor Ruimte nemen is klein, voor Ruimte geven gemiddeld. Er kan dus gesteld worden dat er inderdaad een verschil is tussen jongens en meisjes.

Daarnaast is onderzocht in hoeverre deze steekproeven representatief zijn voor de populatie leerlingen waarvoor de ZIEN!-leerlingvragenlijst is bedoeld. In tabel 4.3 wordt de verdeling over de regio's en schoolcategorieën voor de beide steekproeven afgezet tegen de landelijke verdeling.

Tabel 4.3

Demografische gegevens normeringssteekproeven

		Landelijk	Jongens (N = 499)	Meisjes (N = 500)
Regio	noord	10,0%	8,0%	9,8%
	oost	22,3%	22,0%	22,8%
	west	48,1%	50,3%	48,6%
	zuid	19,6%	19,6%	18,8%
Schoolcategorie	1	78,8%	79,0%	78,8%
	2	9,7%	9,4%	9,6%
	3	8,3%	8,2%	8,2%
	4	1,1%	1,0%	1,0%
	5	2,3%	2,4%	2,4%

De landelijke verdeling wordt in de normeringssteekproeven voor jongens en meisjes goed teruggevonden. Voor jongens is de regio 'noord' iets ondervertegenwoordigd ten gunste van de regio 'west'. Voor de verdeling over de schoolcategorieën zijn nauwelijks afwijkingen van de landelijke verdeling voor beide steekproeven.

Voor de variabelen 'regio' en 'schoolcategorie' is met behulp van een t-toets nagegaan of er verschillen zijn tussen de gemiddelden van de beide schalen van jongens en meisjes. Een overzicht daarvan is opgenomen in bijlage 6.2. Er zijn twee significante verschillen gevonden voor de schaal Ruimte geven wat betreft regio en één significant verschil voor de schaal Ruimte geven wat betreft schoolcategorie. Er is geen duidelijke trend in deze verschillen te ontdekken.

De variabele leeftijd (of leerjaar) is niet meegewogen in het samenstellen van de normeringssteekproeven. Dit omdat dergelijke gegevens in verband met privacy niet werden verstrekt door de technisch ontwikkelaar van ZIEN!; Topicus in Deventer. Van de leerlingen die meegewerkt hebben aan het test-hertestonderzoek waren leeftijd en leerjaar wel bekend, omdat gevraagd is of scholen die voor de meewerkende leerlingen aan wilden geven. Voor deze steekproef is onderzocht of er significante verschillen gevonden werden tussen de verschillende leerjaren (5, 6, 7 en 8). De resultaten daarvan zijn terug te vinden in bijlage 6.3. Slechts voor één leerjaar werd een significant verschil tussen de verschillen per schaal gevonden. Dit was alleen het geval bij de schaal ruimte nemen bij jongens. Daarom kan gesteld worden dat het voor de normtabellen geen onoverkomelijk probleem is dat de leeftijd daarin geen rol speelt.

4.3 Normtabellen

Evenals voor de leerkrachtvragenlijst van ZIEN! worden ook voor de leerlingvragenlijst de scores omgezet in normen op basis van rangorde. Dit om de ruwe scores te kunnen interpreteren. Hierbij wordt de normindeling van het Cito-leerlingvolgsysteem aangehouden, waarbij de niveaus D (15% leerlingen die boven de laagste 10% scoort) en niveau E (10% laagst scorende leerlingen) bij elkaar zijn genomen in het vierde niveau, zodat een indeling in kwartielen ontstaat. In paragraaf 4.2 is de motivering te vinden voor het feit dat er aparte normtabellen voor jongens en meisjes zijn. In bijlage 4 is de normering te vinden voor alle schalen op percentiëlniveau. In tabel 4.4 is de indeling in kwartielen opgenomen. De normering in percentiëlen, zoals ingesteld in het systeem, is te vinden in bijlage 4.

Tabel 4.4

Normtabellen voor ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden (jongens en meisjes)

	Rood (0 t/m 24%)		Oranje (25% - 49%)		Groen (50% - 74%)		Blauw (75%-100%)	
	jongens	meisjes	jongens	meisjes	jongens	meisjes	jongens	meisjes
Ruimte nemen	9-22	9-22	23-26	23-24	27-28	25-28	29-36	29-36
Ruimte geven	13-33	13-36	34-38	37-40	39-42	41-43	43-52	44-52

5. Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid vormt een belangrijk onderdeel van de kwaliteit van een test. Een test is betrouwbaar als hij nauwkeurig en zuiver meet. Dat wil zeggen dat de uitkomst niet afhankelijk mag zijn van toeval. Het is gebruikelijk om de betrouwbaarheid van een test op meerdere manieren vast te stellen. Voor het vaststellen van de betrouwbaarheid van ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden is onderzoek gedaan naar de interne consistentie en de test-hertest-betrouwbaarheid.

5.1 Interne consistentie

Om de interne consistentie vast te stellen is gebruikgemaakt van de Guttman's lambda2. Met de interne consistentie wordt weergegeven in hoeverre de verschillende items en/of schalen met elkaar samenhangen. De gegevens zijn afkomstig uit een representatieve steekproef. De steekproeven voor deze betrouwbaarheidsanalyse zijn genomen uit hetzelfde databestand als de normeringssteekproeven. In bijlage 6.4 zijn de gegevens van deze steekproeven terug te vinden. Voor elke subschaal en elke samengestelde schaal is de waarde van de lambda2 berekend. Deze waarde geeft aan in welke mate de items van een bepaalde (sub)schaal allemaal hetzelfde meten. In tabel 5.1 zijn de resultaten van deze analyse weergegeven.

Tabel 5.1

Guttman's lambda2 per schaal per normgroep

(Sub)schaal	Jongens (N = 750)	Meisjes (N = 748)
Ruimte nemen	.71	.76
Ruimte geven	.82	.83

Uit bovenstaande tabel blijkt dat Guttman's lambda2 voor zowel jongens als meisjes bij beide schalen boven de ,70 ligt. De waarde van lambda2 voor de schaal ruimte geven ligt in beide gevallen zelfs boven ,80. Hieruit kan geconcludeerd worden dat deze schalen betrouwbaar zijn.

In bijlage 6.4 zijn de inter-itemcorrelaties weergegeven van de afzonderlijke items. De inter-itemcorrelatie is voor bijna alle items van de schaal Ruimte geven hoger dan ,40. Enige uitzondering hierop is item 13 voor de normgroep 'jongens' ($r_{it} = ,29$). Voor de schaal Ruimte nemen is r_{it} voor jongens voor 7 van de 9 items en voor meisjes voor 2 van de 9 items lager dan ,40, maar hoger dan ,30. Voor deze items is uitgezocht of de waarde van lambda2 hoger zou worden als dit item zou worden verwijderd. Dat was voor geen van de items het geval.

5.2 Stabiliteit

Daarnaast is onderzoek gedaan naar de stabiliteit van ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden. Door middel van test-hertest is onderzocht in welke mate de uitkomsten op twee verschillende meetmomenten met elkaar overeenkomen. Wanneer de resultaten op de twee momenten voldoende overeenkomen, kan gesteld worden de test stabiel is. De tijdsperiode tussen de twee afnamemomenten moet lang genoeg zijn om niet langer de herinneringen te hebben aan de antwoorden van het eerste moment. Echter, de periode mag niet zo lang zijn dat de leerling in tussentijd een significante ontwikkeling heeft doorgemaakt. Door een correlatieanalyse uit te voeren kan vastgesteld worden in welke mate de scores op beide momenten met elkaar samenhangen. De interne consistentie (zoals uitgewerkt in § 5.1) hangt samen met de hoogte van de correlatie uit de test-hertest-analyse. Wanneer de waarde van de interne consistentie laag is, is de waarde van de test-hertestbetrouwbaarheid ook laag. Aangezien in § 5.1 vastgesteld is dat de interne consistentie voldoende tot goed is, is het zinvol om de stabiliteit van ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden te onderzoeken.

5.2.1 Procedure dataverzameling

In maart 2016 zijn alle scholen die gebruikmaken van de ZIEN! leerlingvragenlijst middels een brief benaderd met de vraag of ze mee willen werken aan het onderzoek naar de stabiliteit van de ZIEN!-leerlingvragenlijst. Deze scholen maakten gebruik van leerlingvragenlijst die toen in gebruik was, waar de stellingen van ZIEN! Leerling 5-8 Leeren leefklimaat en ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden beiden in waren opgenomen. In deze brief werd het doel van dit onderzoek uitgelegd, waarna gevraagd werd met hoeveel leerlingen zou worden deelgenomen. De betreffende leerkrachten ontvingen vervolgens via de contactpersoon van de school een brief met instructies. Deze is opgenomen als bijlage 5.

In totaal hebben 214 leerlingen (118 meisjes en 96 jongens) uit 21 klassen van 10 verschillende scholen aan dit onderzoek deelgenomen. Zij vulden in april 2016 twee keer de ZIEN! leerlingvragenlijst in, met een tussentijd van twee weken. Voor deze relatief korte tussentijd is gekozen omdat de kans klein werd geacht dat basisschoolleerlingen hun antwoorden op een vragenlijst van 57 stellingen die in willekeurige volgorde worden aangeboden zouden onthouden. Wanneer de tweede invulronde later zou zijn, zou deze bovendien na de meivakantie liggen, terwijl de eerste invulronde voor de meivakantie was. Deze factor zou van invloed kunnen zijn op de scores van de leerlingen: het gegeven dat leerlingen twee weken lang niet in de schoolse context hebben gefunctioneerd, kan de beleving van functioneren op school vertekenen doordat er veel andere ervaringen zijn geweest.

De ingevulde lijsten werden geanonimiseerd per school teruggestuurd. De scores van deze lijsten zijn gebruikt voor het test-hertestonderzoek. De demografische gegevens behorend bij de steekproeven zijn opgenomen in bijlage 6.6. Alle leerlingen die meegewerkt hebben zijn afkomstig uit schoolcategorie 1. Daarom is de verdeling over de categorieën niet opgenomen in de tabel.

5.2.2 Test-hertestbetrouwbaarheid

Voor het bepalen van de test-hertestbetrouwbaarheid is een berekening van Pearsons correlatiecoëfficiënt uitgevoerd. Uit tabel 5.2 blijkt dat er een hoge significante correlatie is tussen de gemiddelden op meetmoment 1 en de gemiddelden op meetmoment 2. Er worden dus grote overeenkomsten gevonden tussen beide meetmomenten. Voor de t-waarden geldt dat er voor beide schalen een significant verschil gevonden wordt tussen de gemiddelden op de twee meetmomenten. Dit kan verklaard worden door het feit dat vaak leereffect optreedt na het meermalen invullen van een zelfde vragenlijst. Wanneer proefpersonen meerdere keren eenzelfde vragenlijst invullen, worden ze daar steeds beter in. Dit kan te maken hebben met de korte tussentijd tussen de twee invulmomenten. Gezien de hoge correlaties kan gesteld worden dat er overeenstemming tussen beide meetmomenten is.

Tabel 5.2

Test-hertestgegevens ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden

	jongens (N = 96)				meisjes (N = 118)			
	M	SD	r	t ¹	M	SD	r	t ²
Ruimte nemen	26,52	4,51	.80**	-2,82*	26,63	4,16	,66**	-3,70**
	27,35	4,62			27,82	4,37		
Ruimte geven	38,57	5,43	.81**	-2,50*	40,97	5,00	,67**	-3,83**
	39,46	5,70			42,42	5,11		

¹ df = 95; ² df = 117; * p < ,05; ** p < ,001

5.3 Vraagonzuiverheid

Onzuiverheid van vragen, DIF (differential item functioning), treedt op wanneer er een samenhang is tussen groepslidmaatschap en de respons op een vraag. Met andere woorden, de kans op een bepaald antwoord hangt niet alleen af van de vaardigheid van de leerling, maar ook van bijvoorbeeld sekse. Omdat de normtabellen van ZIEN! rekening houden met het geslacht van de leerlingen is het van belang om de sekse-gerelateerde vraagonzuiverheid van ZIEN! te bepalen.

Daarom is nagegaan of de kans op een bepaalde reactie niet alleen afhangt van de sociaal-emotionele kenmerken van de leerlingen, maar ook van het geslacht. Er is voor beide versies van ZIEN! gekeken of er DIF optreedt tussen jongens en meisjes. Daartoe werd gebruikt gemaakt van de Mantel-Haenszel (M-H) procedure. Deze is uitgevoerd op

de gegevens van de betrouwbaarheidssteekproeven. Nadat geconstateerd is dat er geen lege cellen zijn, berekent deze procedure per item de χ^2 -score en de effectgrootte. Beide gegevens worden gebruikt om de vraagonzuiverheid van een item vast te stellen.

In bijlage 6.7 zijn de resultaten van de M-H procedure vermeld. Per item is de χ^2 -score weergegeven met de bijbehorende p-waarde. Zo is eenvoudig te zien voor welke items de scores van jongens en meisjes significant verschillen. Ook de effectgrootte met de daarbij behorende grenzen van het betrouwbaarheidsinterval worden weergegeven. Daarbij geldt, dat een waarde van '0' betekent dat er geen DIF is, een positieve waarde betekent DIF ten voordele van de focusgroep (jongens) en een negatieve waarde duidt op DIF ten voordele van de referentiegroep (meisjes). In de laatste kolom (class) wordt per item het eindoordeel over de vraagonzuiverheid gegeven. Er zijn drie klassen: AA duidt op een te verwaarlozen DIF (chi-kwadraat is niet significant; ES is kleiner dan 1,00), BB geeft een gematigde DIF aan (chi-kwadraat is significant; ES ligt tussen 1,00 en 1,50) en CC staat voor een grote DIF (chi-kwadraat is significant; ES is 1,50 of groter). Een + geeft aan dat het item gemakkelijker is voor de jongens dan voor de meisjes. Een – duidt aan dat het item moeilijker is voor de jongens dan voor de meisjes.

Uit bijlage 6.7 blijkt dat er voor beide schalen voor iets minder dan de helft van de items een significant verschil is tussen de scores van jongens en meisjes en dat dit gegeven gepaard gaat met een relatief grotere effectgrootte. Bij deze items treedt een gematigde vraagonzuiverheid op. In totaal gaat het om 9 van de 22 items.

5.4 Conclusie

In dit hoofdstuk is de interne consistentie en stabiliteit van de ZIEN! leerlingvragenlijst vaardigheden beschreven. Geconcludeerd kan worden dat de ZIEN! leerlingvragenlijst vaardigheden een betrouwbaar instrument is. De interne consistentie is hoog en uit de test-hertestanalyse blijkt dat er een grote correlatie is tussen beide meetmomenten. Voor een aantal items treedt vraagonzuiverheid op. In de loop der tijd zal dan ook onderzocht worden welke aanpassingen zorgen voor een vergroting van de betrouwbaarheid.

6. Begripsvaliditeit

Een tweede kwaliteitskenmerk van een meetinstrument is de validiteit. Met validiteit wordt bedoeld dat het instrument het construct meet dat het beoogt te meten. Dit construct is reeds uitgewerkt in de hoofdstukken 2, 3 en 4. Omdat het doel van ZIEN! is om onderscheid te kunnen maken tussen leerlingen op een aantal kenmerken van het sociaal functioneren, is een onderzoek naar de begripsvaliditeit uitgevoerd. Omdat ZIEN! niet is ontwikkeld om voorspellingen te kunnen doen, is niet de predictieve validiteit onderzocht.

Eerst zal de interne structuur van de ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden worden, waarna een beschrijving zal worden gegeven over de mate waarin ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden correleert met andere instrumenten die soortgelijke constructen meten.

6.1 Interne structuur

Bij het vaststellen van de kwaliteit van de interne structuur, is gebruikgemaakt van de data uit dezelfde steekproef als voor de analyses ten behoeve van het betrouwbaarheidsonderzoek. Een PCA (principale componenten analyse) met varimaxrotatie is toegepast op de data. Er werd a priori gezocht naar een tweefactorenoplossing. De gewenste structuur werd grotendeels teruggezien in de resultaten: de twee schalen ruimte geven en ruimte nemen zijn goed te onderscheiden als onafhankelijke variabelen. In bijlage 6.8 zijn de resultaten van deze analyse te vinden.

Daarbij zijn enkele uitzonderingen in de schaal 'Ruimte geven'. Item 10 laadt voor zowel jongens als meisjes net niet hoog genoeg. Voor jongens laadt ook item 13 niet hoog genoeg. Item 21 laadt voor meisjes net iets hoger op de schaal Ruimte nemen, terwijl deze op grond van de theorie tot de schaal 'Ruimte geven' gerekend moet worden. Voor elk van deze items geldt dat het weglaten ervan geen betere structuur oplevert.

De twee factoren verklaren 32,44 procent van de variantie bij de jongens en 34,71 procent van de variantie bij de meisjes. De Eigenwaarden en percentages van de verklaarde variantie zijn weergegeven in tabel 6.1.

Tabel 6.1

Eigenwaarden en verklaarde variantie ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden

Jongens				Meisjes			
Component	totaal	% variantie	cumulatief %	Component	totaal	% variantie	cumulatief %
Ruimte geven	5,29	23,40	23,40	Ruimte geven	5,29	25,17	25,17
Ruimte nemen	2,00	9,05	32,44	Ruimte nemen	2,00	9,53	34,71

Daarnaast is onderzoek gedaan naar de mate waarin de verschillende schalen die door de factoranalyse worden onderbouwd, met elkaar samenhangen. Daartoe zijn de correlaties tussen de schalen berekend. Daaruit blijkt dat de twee schalen significant positief

correleren voor jongens ($r = .46, p = <.001$) en voor meisjes ($r = .52, p = <.001$). Dit ondersteunt het uitgangspunt dat beide vaardigheden nodig zijn voor pro-sociaal gedrag.

6.2 Externe criteria

Ook is onderzocht in welke mate ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden correleert met andere vragenlijsten die soortgelijke constructen meten. Gekozen is voor een drietal vragenlijsten, namelijk de Digitale Schoolvragenlijst (SVL, 2008), de Vragenlijst Psychosociale Vaardigheden (VPV, 2013) en de Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst Junior 2 (NPV-J 2, 2011). Bij het selecteren van de instrumenten is gebruikgemaakt van een viertal criteria: het zijn leerlingvragenlijsten, ze hebben een positieve COTAN-beoordeling, ze bevatten vergelijkbare constructen en ze zijn geschikt voor kinderen in groep 5-8.

In totaal hebben acht scholen aan dit onderzoek deelgenomen met 20 klassen. De drie vragenlijsten zijn ingevuld door 134 leerlingen in de periode mei 2016. De demografische gegevens van de leerlingen zijn opgenomen in bijlage 6.9.

De leerkrachten ontvingen ieder een instructie met betrekking tot het laten invullen van de vragenlijsten. Deze is te vinden in bijlage 5.

Voor de relaties met de schalen van de SVL zijn alleen de resultaten van de leerlingen uit groep 6-8 meegenomen, omdat de validiteit en betrouwbaarheid van de vragenlijst voor deze groepen is onderzocht, en leerkrachten uit groep 5 aangaven dat de leerlingen het invullen erg lastig vonden. Veel leerlingen uit groep 5 hadden de vragenlijst ook niet volledig ingevuld. Voor het onderzoek naar de externe criteria is geen onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes, vanwege het geringe aantal proefpersonen.

6.2.1 SVL

Het doel van de Schoolvragenlijst (Vorst, 2008) is het inventariseren van de opvattingen en houdingen van 9-16-jarige leerlingen die van belang zijn voor het onderwijs-leerproces op school. Er worden drie typen houdingen gemeten, die elk uit verschillende subschalen bestaan: de werkhouding bestaat uit de subschalen 'leertaakgerichtheid', 'concentratie in de klas' en 'huiswerkattitude'; het welbevinden ten opzichte van het schoolleven bevat de subschalen 'plezier op school', 'sociaal aanvaard voelen' en 'relatie met de leerkrachten'; de houding ten aanzien van de eigen mogelijkheden bestaat uit de subschalen 'uitdrukkingsvaardigheid', 'zelfvertrouwen bij proefwerken' en 'sociale vaardigheid'.

Bij het correlatieonderzoek naar deze vragenlijst is gebruik gemaakt van de ruwe scores. Voor het vaststellen van de kwaliteit van de SVL is gebruikgemaakt van de COTAN-beoordeling uit 2008. Hiertoe is gekeken naar de beoordelingen met betrekking tot de uitgangspunten van de testconstructie, kwaliteit van de handleiding, betrouwbaarheid en validiteit. Voor de SVL geldt dat deze aspecten respectievelijk beoordeeld zijn met 'voldoende', 'goed', 'voldoende' en 'goed'.

6.2.2 VPV

De Vragenlijst Psychosociale Vaardigheden (Van der Ploeg & Scholte, 2013) is een vragenlijst die bedoeld is om inzicht te krijgen in de psychosociale vaardigheden van kinderen en jeugdigen in de leeftijd van 9 tot en met 18 jaar. Dit instrument meet de psychosociale vaardigheden aan de hand van vier subschalen bestaand uit elk negen items: 'relationele vaardigheden', 'affectieve vaardigheden', 'zelfsturing' en 'zelfbewustzijn'. De subschalen 'relationele vaardigheden' en 'affectieve vaardigheden' vormen samen de hoofdschaal 'interpersoonlijke vaardigheden'; de subschalen 'zelfsturing' en 'zelfbewustzijn' vormen samen de hoofdschaal 'intrapersoonlijke vaardigheden'. Bij het correlatieonderzoek naar deze vragenlijst is gebruik gemaakt van de ruwe scores. De COTAN-beoordeling van de VPV uit 2013 toont aan dat de uitgangspunten van de testconstructie, kwaliteit van de handleiding, betrouwbaarheid en validiteit respectievelijk beoordeeld zijn met 'goed', 'goed', 'goed' en 'voldoende'.

6.2.3 NPV-J 2

De Nederlandse Persoonlijkheidsvragenlijst Junior 2 (Barelds, Luteijn & Van Dijk, 2011) is een instrument die een aantal persoonlijkheidskenmerken meet bij leerlingen van 9 tot en met 16 jaar. De vragenlijst omvat vijf schalen die elk 20 items bevatten: 'inadequatie', 'volharding', 'sociale inadequatie', 'recalcitrantie' en 'dominantie'. Bij het correlatieonderzoek naar deze vragenlijst is gebruik gemaakt van de ruwe scores.

De COTAN-beoordeling van de NPVJ-2 uit 2011 toont aan dat de uitgangspunten van de testconstructie, kwaliteit van de handleiding, betrouwbaarheid en validiteit allen beoordeeld zijn met 'goed'.

6.2.4 Hypothesetoetsing

Om de onderzoek te doen naar de correlatie met de beschreven externe criteria, is een aantal hypothesen opgesteld. Deze worden per categorie weergegeven. Achter de schaal van de betreffende vragenlijst staat de definitie zoals deze door de uitgevers wordt gegeven.

Ruimte nemen (Gedrag waarmee een kind sociale ruimte inneemt voor zichzelf in een sociale situatie.)

Hypothesen voor de totaalscore op vraag 1-9:

- Positieve samenhang met de schaal Relationele vaardigheden van de VPV (Het vermogen relaties aan te gaan en op te bouwen.)
- Positieve samenhang met de schaal Dominantie van de NPV-J2 (Kinderen met een hoge score op deze schaal zijn vaak onafhankelijk en zeer zelfverzekerd en nemen

graag de leiding in een groep. Ze nemen graag beslissingen voor anderen, zijn veel aan het woord en geven graag opdrachten. Soms zijn ze zelf brutaal en bazig. Kinderen met een lage score op deze schaal stellen zich vaak afhankelijk op tegenover anderen en voelen zich vaak onzeker. Ze houden zich in een groep vaak op de achtergrond, gedragen zich passief en laten beslissingen vaak aan anderen over.)

- Negatieve samenhang met de schaal Sociale inadequatie van de NPV-J2 (Kinderen die hoog scoren op deze schaal hebben veel moeite mee te doen aan sociale activiteiten in een groep of klas. Zij vinden het moeilijk nieuwe contacten te leggen en voor zichzelf op te komen. Zij voelen zich vaak geremd, gesloten, verlegen en (faal)angstig in sociale situaties. Laagscoorders op deze schaal vinden het gemakkelijk mee te doen met andere kinderen in hun groep of klas. Zij leggen gemakkelijk nieuwe contacten en durven voor zichzelf op te komen. Ze zijn spontaan, vrolijk en opgewekt in het gezelschap van anderen.)

Ruimte geven (Gedrag waarmee een kind sociale ruimte geeft aan een ander in een sociale situatie.)

Hypothesen voor de totaalscore van vraag 10-22:

- Positieve samenhang met de schaal Relationele vaardigheden van de VPV (Het vermogen relaties aan te gaan en op te bouwen.) Correleert waarschijnlijk beter met Ruimte nemen, maar de schaal bevat ook stellingen die slaan op ruimtegevend gedrag.
- Positieve samenhang met de schaal Affectieve vaardigheden van de VPV (Het vermogen om gevoelens van anderen aan te voelen en te begrijpen.)
- Positieve samenhang met de schaal Zelfbewustzijn van de VPV (De vaardigheden die erop duiden dat jeugdigen een zeker zelfbewustzijn hebben ontwikkeld. Te denken valt aan rustig en gelijkmatig zijn in de omgang met anderen, nadenken voor ze iets doen, meningsverschillen niet uit de hand laten lopen, openstaan voor commentaar.)

Op de gegevens van de schalen van de verschillende vragenlijsten is een correlatieberekening uitgevoerd. De resultaten van deze berekening voor de verschillende hypothesen zijn weergegeven in bijlage 6.10. De scores op de NPV-J 2 en VPV zijn als volgt gestandaardiseerd: het totaal aantal punten is gedeeld door het aantal *ingevulde* vragen. Sommige leerlingen hadden niet alle vragen beantwoord. Om een vertekend beeld te voorkomen, is deze correctie gebruikt.

De resultaten bevestigen alle hypothesen. Er is sprake van een kleine tot gemiddelde correlatie. Zoals verwacht is de correlatie van de schaal Relationele vaardigheden hoger voor Ruimte nemen dan voor Ruimte geven.

Dat de (sub)schalen van Motivationele houding van de SVL correleren met Ruimte geven, valt ook te verklaren. Onder Ruimte geven vallen onder andere vaardigheden die betrekking hebben op het beheersen van impulsen. Dat kinderen die hoger scoren op het beheersen van hun impulsen ook hoger scoren op bijvoorbeeld het betrokken zijn op de leertaak en de concentratie in de klas, is begrijpelijk.

6.3 Conclusie

De twee begrippen van ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden, zoals die in het theoretisch kader zijn uitgewerkt, worden grotendeels daadwerkelijk onderscheiden. Dit blijkt uit de factoranalyse. In de loop der tijd zal onderzocht worden welke aanpassingen zorgen voor een nog betere onderscheiding van de twee begrippen.

De twee factoren samen verklaren een groot deel van de variantie. De samenhang tussen de beide schalen gemiddeld. Dat is theoretisch goed te verklaren. Alle hypothesen met betrekking tot de relatie van de schalen van ZIEN! met dergelijke vragenlijsten konden worden bevestigd. Andere gevonden correlaties zijn logisch te verklaren. Geconcludeerd kan worden dat de ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden een valide instrument is.

7. Literatuur

Aalsvoort, G.M., van der (Ed.) (2004). *Eén kind, één plan*. Leuven – Voorburg: Acco.

Block, J.H. & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W.A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect and social relations. Innesota Symposia on Child Psychology (vol. 13)* (pp. 39-101). Hillsdale NJ: Erlbaum.

Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (2010). *Leren en instructie: psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.

Bosch, A. van den, & Jaeger, B. de (2005). *Kijk! Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling bij vier tot zesjarigen*. Vlissingen: Bazalt.

Broer, N. A., Haverhals, B., & Bruin, H.L. de (2012). *Verantwoording. Pedagogisch expertsysteem ZIEN! voor het primair onderwijs*. Driestar Onderwijsadvies.

Dam, G. ten, & Volman, M. (2000). Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst: Over de pedagogische opdracht in de praktijk. *Pedagogiek*, 20(2).

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Dienst Uitvoering Onderwijs (2016). Onderwijsdata. Gevonden op https://duo.nl/open_onderwijsdata/.

Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Psychologische basisbehoeften van docenten in opleiding. Leraar worden: een proces op de grens van persoonlijke en professionele groei. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29 (3), 32-39.

Farkas, D. & Orosz, G. (2015). Ego-Resiliency Reloaded: A Three-Component Model of General Resiliency. *PLoS ONE* 10 (3). doi:10.1371/journal.pone.0120883

Frith, U., & Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 358, 459-473.

Groen, M. (2011). *Reflecteren: de basis*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Hekken, S.M.J. van, & Kievit, Th. (2002). Diagnostiek van het sociaal functioneren. In Th. Kievit, J.A. Tak & J.D. Bosch (Ed.), *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen* (p.557-577). Utrecht: Uitgeverij De Tijdstroom.

Hoeben, S. (1993). *Een interactionele aanpak van gedragsproblemen*. In H. van Bilsen, T. Engelen & S. Volker (Eds.). *Gedragstherapie in de klas*. Lisse: Swets en Zeitlinger.

Howes, C., Matheson, C.C., & Hamilton, C.E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65 (1), 264-273.

Huey Jr., S.J. & Weisz, J.R. (1997). Ego control, ego resiliency, and the Five-Factor Model as predictors of behavioral and emotional problems in clinic-referred children and adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 106 (3), 404-415.

IJzendoorn, M. H., van & Vliet-Visser, S., van (1986). Gehechtheid, egoveerkracht en -controle. Een longitudinale studie. *Kind en Adolescent*, 7, 77-90.

Laevers, F.(Red.), Peeters, A., & Vanwijnsberghen, P. (1994). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen LBS-L. Handleiding bij de videomontage*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs.

Laevers, F. (1995). Welbevinden en betrokkenheid. Richtsnoeren voor een ervaringsgerichte onderwijspraktijk. In B. van Oers & F. Janssen-Vos (1995), *Visies op onderwijs aan jonge kinderen* (p 36-52). Assen: Van Gorcum & Comp.

Laevers, F. & Depondt, L. (2008). *Ervaringsgericht werken met kleuters in het basisonderwijs*. Leuven: CEGO Publishers.

Laevers, F. & Heylen, L. (2013). *Een procesgericht aanpak voor 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Averbode: CEGO Publishers.

Laevers, F., Heylen, L., & Daniels, D. (2004). *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12-jarigen in het basisonderwijs*. Leuven: CEGO Publishers.

Luteijn, F., Dijk, H. van & Barelds, D.P.H. (2011). *NPV-J 2 Handleiding*. Amsterdam: Pearson.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016). Passend onderwijs in het kort. Gevonden op <https://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/in-het-kort/>.

Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2010). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.

Ploeg, J., van der (2011). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Ploeg, J.D. van der, Scholte, E.M. (2013). *Vragenlijst Psychosociale Vaardigheden*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Riksen-Walraven, J. M. A. (1989). Meten in perspectief. Een levensloopmodel als achtergrond bij het meten en beïnvloeden van gedrag en interacties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 23, 16-33.

Rots & Water-training (n.d.). Gevonden op <http://www.rotsenwater.nl/artikelen/rots-en-water-sociaal-emotionele-ontwikkeling/>.

Stevens, L. (1997). *Over denken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Stevens, L., Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M., & Werkhoven, W. van (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.

Taylor, Z.E., Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Eggum, N.D., & Sulik, M.J. (2013). The Relations of Ego-Resiliency and Emotion Socialization to the Development of Empathy and Prosocial Behavior Across Early Childhood. *Emotion*, 13 (5), 822–831.

Verstegen, R. & Lodewijks, H. (2014). *Interactiewijzer*. Assen: Koninklijke van Gorcum.

Bijlage 1 Stellingen en toelichtingen

Ruimte nemen

- | | |
|--|---|
| 1. Ik vraag of ik mee mag doen. | Bijvoorbeeld als je alleen bent en je ziet andere kinderen spelen. |
| 2. Ik vraag of een ander met mij wil spelen. | Bijvoorbeeld als je aan het spelen bent en een ander kind doet iets alleen. |
| 3. Ik stel uit mezelf vragen aan een ander. | Bijvoorbeeld in de klas of op het plein ga je naar iemand toe om een vraag te stellen. |
| 4. Ik begin een praatje met iemand anders. | Bijvoorbeeld als je bij andere kinderen komt die niet zelf tegen je gaan praten. |
| 5. Ik zeg wat ik ergens van vind. | Bijvoorbeeld als je zegt 'dat is leuk' of 'dit is niet eerlijk'. |
| 6. Ik zeg het als ik iets wel of niet wil. | Bijvoorbeeld als een ander een idee heeft of iets gaat doen waar jij mee te maken hebt. |
| 7. Ik kom voor mezelf op. | Bijvoorbeeld als je duidelijk laat merken dat je het niet fijn vindt wat iemand doet. |
| 8. Ik kies wat ik zelf wil. | Bijvoorbeeld als je moet kiezen uit meerdere opdrachten, dan kies je wat je zelf leuk vindt en let je niet op wat anderen kiezen. |
| 9. Ik regel mijn eigen zaken. | Bijvoorbeeld als er iets aan de hand is, bedenk ik eerst zelf een oplossing en vraag ik dat niet meteen aan iemand anders. |

Ruimte geven

- | | |
|--|--|
| 10. Ik pas mijn eigen idee aan, als een ander een goed idee heeft. | Bijvoorbeeld als je samen werkt of speelt. |
| 11. Ik ga overleggen, als een ander iets anders wil dan ik. | Bijvoorbeeld als je aan het samenspelen bent en je wilt allebei iets anders gaan doen. |
| 12. Ik denk ook aan wat de ander wil, als we moeten kiezen. | Bijvoorbeeld als je samen werkt of speelt. |

- | | |
|--|---|
| 13. Ik verander mijn idee als een ander dat graag wil. | Bijvoorbeeld als een ander het heel belangrijk vindt dat iets gebeurt zoals hij of zij dat wil. |
| 14. Ik wacht op mijn beurt. | Bijvoorbeeld als je in de klas een gesprek hebt met elkaar. |
| 15. Ik denk na voor ik iets doe. | Bijvoorbeeld als je iets moet doen, dan denk je eerst na wat wel en niet handig is. |
| 16. Ik zorg dat ik geen problemen krijg. | Bijvoorbeeld als je het niet met iemand eens bent, dan denk je na hoe je het kunt oplossen zonder ruzie te krijgen. |
| 17. Ik laat een ander met rust als hij bezig is. | Bijvoorbeeld als een ander aan het werk is, dan zorg je dat je geen onnodige geluiden of bewegingen maakt. |
| 18. Ik houd me aan de regels. | Bijvoorbeeld, je zorgt dat je geen straf hoeft te krijgen. |
| 19. Ik doe aardig tegen een ander. | Bijvoorbeeld als je een compliment geeft over wat iemand doet of over hoe iemand er uit ziet. |
| 20. Als ik zie dat een ander hulp nodig heeft, vraag ik of ik kan helpen. | Bijvoorbeeld als iemand iets zwaars moet dragen of te klein is om iets te pakken. |
| 21. Als ik zie dat iemand iets voelt, leef ik met de ander mee. | Bijvoorbeeld als iemand pijn heeft, of verdrietig is, dan laat je merken dat je aan hem denkt. |
| 22. Ik luister naar het verhaal van een ander over wat hij meegemaakt heeft. | |

Bijlage 2 Verklarende woordenlijst

Term	Omschrijving
Autonomie	het ervaren van de mogelijkheid om ervaringen en gedrag zelf te organiseren en om activiteiten uit te voeren in overeenstemming met het eigen zelfbesef.
Basisbehoefte	De mate waarin voldaan wordt aan de psychologische behoeften relatie, competentie en autonomie.
Betrokkenheid	Een houding of toestand die verbondenheid uitdrukt met een activiteit of taak waarmee het kind bezig is.
Effectvariabele	Het resultaat, het zichtbare functioneren.
Egocontrole	De neiging impulsen en gevoelens te onderdrukken of juist meteen aan bod te laten komen.
Egoveerkracht	De vaardigheid om je flexibel aan veranderende omstandigheden aan te passen en vasthoudend te reageren in probleemsituaties.
Graadmeters	De voorwaardelijke procesvariabelen voor de ontwikkeling van kinderen.
Impulsbeheersing	De vaardigheid om in sociaal verband het eigen gedrag te reguleren door het onderdrukken van impulsen.
Inlevingsvermogen	De vaardigheid het eigen gedrag af te stemmen op de gedachten en gevoelens van een ander.
Mentaliseren	Het nadenken over eigen denken, ideeën, wensen en fantasieën.
Pestbeleving	Het gevoel van een kind dat er sprake is van een stelselmatig fysieke, verbale en/of relationele agressieve benadering door andere kinderen, waarbij

	het slachtoffer het gevoel heeft dat hij niet tegen de dader(s) op kan.
Pestgedrag	Pro-actieve agressie van een of meer (mentaal of fysiek) sterkere kinderen jegens een (mentaal of fysiek) zwakker kind, waarbij er sprake is van herhaling over tijd.
Procesvariabelen	De graadmeters die gedurende het onderwijsleerproces voorwaardelijk zijn om zich te kunnen ontwikkelen.
Relatie	Verbondenheid tussen twee of meer personen.
Relatie andere kinderen	Het ervaren van een positieve relatie met andere kinderen.
Ruimte nemen	Gedrag waarbij een kind uiting geeft aan interne impulsen (als gevolg van een interne of externe prikkel) en waarbij het kind vasthoudt aan eigen wensen en behoeften.
Ruimte geven	Gedrag waarbij een kind interne impulsen reguleert (als gevolg van een interne of externe prikkel), waarbij het kind het eigen gedrag aanpast aan (de wensen van) anderen en afstemt op de gedachten en gevoelens van anderen.
Sociaal functioneren	Gedragingen, ideeën en gevoelens die betrokken zijn op andere mensen.
Sociaal initiatief	De vaardigheid om in sociale situaties contact te zoeken en te maken, zowel non-verbaal als verbaal.
Sociaal-emotionele ontwikkeling	Het oplossen van een reeks ontwikkelingsopgaven.
Sociale autonomie	De vaardigheid de eigen mening en behoeften tot uitdrukking te brengen en hieraan trouw te blijven.

Sociale flexibiliteit

De vaardigheid om het eigen gedrag aan te passen op veranderende omstandigheden en situaties in het sociale verkeer.

Welbevinden

Het zich goed voelen in de klas zowel op relationeel gebied bij de leerkracht als op schoolgebied

Bijlage 3 Factoranalyses tijdens de ontwikkeling van de vragenlijst

De plaats van deze factoranalyses in het ontwikkelproces van ZIEN! wordt toegelicht in paragraaf 1.3 van dit verantwoordingsdocument. Bij deze factoranalyses is geen onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes.

Tabel B3.1

Factoranalyse van graadmeters versie 2 – begin 2013

	Component					
	1	2	3	4	5	6
9	,127	,712	,151	,105	,101	,056
10	,083	,789	,086	,042	,044	,039
11	,162	,656	,191	,135	,117	,027
12	,064	,785	,047	,077	,031	,072
13	,702	,113	,120	,128	,156	,067
14	,678	,113	,144	,170	,174	-,039
15	,744	,080	,072	,015	,093	,243
16	,740	,143	,107	,088	,086	,190
17	,102	,104	,639	,114	,200	,042
18	,049	,086	,722	,107	,136	,095
19	,123	,111	,631	,132	,124	,118
20	,165	,135	,632	,175	,027	,091
21	,094	,080	,101	,740	,048	,139
22	,082	,059	,085	,738	,079	,079
23	,052	,090	,186	,670	,005	,070
24	,103	,094	,111	,617	,111	-,028
1	,304	,066	,058	,040	,675	,126
2	,151	,093	,202	,077	,738	,090
3	,056	,074	,203	,128	,605	,165
4	,076	,100	,411	,054	,393	,008
5	,087	,055	,038	,123	,071	,787
6	,270	,083	,265	,143	,211	,546
7	,387	,141	,271	,064	,245	,402
8	,384	,060	,148	,012	,389	,509

Tabel B3.2

Factoranalyse van sociale vaardigheden versie 2 – begin 2013

	Component				
	1	2	3	4	5
25	,178	,079	,160	,702	,055
26	,118	,117	,120	,710	-,026
27	,057	,417	,251	,288	,119
28	,385	,152	,114	,417	-,154
29	-,054	,358	,149	,450	,158
30	,126	,588	,089	,099	,126
31	,321	,356	,369	,074	-,094
32	,184	,608	,021	,024	-,197
33	,164	,609	,078	,031	,050
34	,415	,353	,206	-,050	-,113
35	,050	,162	,673	,138	-,006
36	,099	,132	,637	,111	,042
37	,022	,002	,677	,156	,028
38	,129	,094	,201	,088	,763
39	,160	,114	,519	,010	,328
40	,698	,060	-,036	,061	,103
41	,607	,102	,157	,050	,046
42	,610	,111	,119	,057	-,007
43	,650	,113	,084	,027	,054
44	,742	,053	-,015	,036	,057
45	,007	,523	,064	,258	,092
46	,608	,101	,065	,243	-,065
47	,314	,299	,303	,251	-,305
48	,256	,430	,222	,175	-,279
49	,428	,226	,062	,252	-,079

Zie tabel B3.1 en B3.2. De zes subschalen zoals ze op dat moment worden onderscheiden in de ZIEN! leerlingvragenlijst, komen bijna goed tevoorschijn. Alle schalen zijn goed herkenbaar. Een factoranalyse om alle stellingen in twee factoren te dwingen (Betrokkenheid en Welbevinden) leverde niets op. De vijf sociale vaardigheden zoals ze in deze versie werden gehanteerd, worden deels teruggevonden. Vooral de items van de laatste schaal (Inlevingsvermogen) laden veelal hoog op een andere factor. Zie tabel B3.3 voor de formulering van de stellingen in deze tweede versie en in een eerste versie.

Tabel B3.3

Stellingen in versie 1 en versie 2 van de leerlingvragenlijst

Versie 1 – september 2011	Versie 2 – september 2012
BETROKKENHEID	BETROKKENHEID
<i>Volharding</i>	<i>Volharding</i>
Ik let op als mijn juf of meester iets uitlegt	Als mijn juf of meester iets uitlegt, let ik op.
Als ik met mijn werk bezig ben, houd ik mijn aandacht erbij	Als ik met mijn werk bezig ben, houd ik mijn aandacht erbij.
Als ik een opdracht moet doen, werk ik een tijd lang achter elkaar door	Als ik een opdracht moet doen, werk ik een tijd lang achter elkaar door.
Ik blijf proberen ook als me iets niet gelijk lukt	Als me iets niet gelijk lukt, blijf ik het proberen.
<i>Voldoening</i>	<i>Voldoening</i>
Ik vind de lessen van mijn juf of meester boeiend. <i>Boeiend betekent leuk en interessant.</i>	Ik vind de lessen boeiend. <i>Boeiend betekent leuk en interessant.</i>
Ik krijg werk dat ik graag doe	Ik krijg werk dat ik graag doe.
Ik ben blij met hoe ik mijn werk mag doen	Ik ben blij met hoe ik mijn werk mag doen.
Ik doe graag mee met de lessen	Ik doe graag mee met de lessen.
WELBEVINDEN	WELBEVINDEN
<i>Relatie - kinderen</i>	<i>Relatie - kinderen</i>
Ik heb goed contact met andere kinderen	Ik heb goed contact met andere kinderen.
Ik heb vriendschap	Ik heb vriendschap.
Ik voel dat andere kinderen mij aardig vinden	Ik voel dat andere kinderen mij aardig vinden.
Ik vind dat ik genoeg vriendjes en vriendinnetjes heb	Ik vind dat ik genoeg vriendjes en vriendinnetjes heb.
<i>Relatie – leerkrachten</i>	<i>Relatie – leerkrachten</i>
Ik heb goed contact met mijn juf of meester	Ik heb goed contact met mijn juf of meester.
Mijn juf of meester begrijpt me	Mijn juf of meester begrijpt me.
Ik ben blij dat ik bij mijn juf of meester in de klas zit	Ik ben blij dat ik bij mijn juf of meester in de klas zit.
Ik voel me bij mijn juf of meester op mijn gemak	Ik voel me bij mijn juf of meester op mijn gemak.
<i>Competentie</i>	<i>Competentie</i>
Ik vind dat ik moeilijke dingen goed aanpak	Ik vind dat ik moeilijke dingen goed aanpak.
Mij lukt het om moeilijke dingen goed te doen	Mij lukt het om moeilijke dingen goed te doen.
De dingen die ik doe op school, kan ik ook	De dingen die ik doe op school, kan ik ook.
Ik vind dat ik goed ben in wat ik doe	Ik vind dat ik goed ben in wat ik doe.
<i>Autonomie</i>	<i>Autonomie</i>
Ik mag doen wat ik zelf fijn en interessant vind	Ik mag doen wat ik zelf fijn en interessant vind.
Ik mag de dingen doen zoals ik ze wil doen	Ik mag de dingen doen zoals ik ze wil doen.
Ik vind dat ik kan doen wat ik zelf fijn vind	Ik vind dat ik kan doen wat ik zelf fijn vind.
Wat ik graag wil, gebeurt ook	Wat ik graag wil, gebeurt ook.
SOCIAAL GEDRAG	SOCIAAL GEDRAG
<i>Sociaal initiatief</i>	<i>Sociaal initiatief</i>
Ik vraag of ik mee mag doen <i>Bijvoorbeeld als je alleen bent en je ziet andere kinderen spelen.</i>	Ik vraag of ik mee mag doen. <i>Bijvoorbeeld als je alleen bent en je ziet andere kinderen spelen.</i>
Ik vraag of een ander met mij wil spelen <i>Bijvoorbeeld als je aan het spelen bent en een ander kind doet iets alleen.</i>	Ik vraag of een ander met mij wil spelen. <i>Bijvoorbeeld als je aan het spelen bent en een ander kind doet iets alleen.</i>
Ik vertel uit mezelf in de klas <i>Bijvoorbeeld als jullie in de klas over iets praten en je mag het zelf weten of je wel of niet iets zegt.</i>	Ik stel uit mezelf vragen aan een ander. <i>Bijvoorbeeld als jullie in de klas of op het plein over iets praten en je mag het zelf weten of je wel of niet iets vraagt.</i>
Ik zeg tegen anderen wat ze kunnen doen <i>Bijvoorbeeld als je samen iets aan het maken bent.</i>	

Ik stap op een ander af <i>Bijvoorbeeld als je als laatste buiten op het plein komt en iedereen is met elkaar aan het spelen.</i>	Ik zeg tegen anderen dat ze mee mogen doen. <i>Bijvoorbeeld als je aan het spelen bent.</i>
Ik begin een praatje met iemand anders <i>Bijvoorbeeld als je bij andere kinderen komt die niet zelf tegen je gaan praten.</i>	Ik begin een praatje met iemand anders. <i>Bijvoorbeeld als je bij andere kinderen komt die niet zelf tegen je gaan praten.</i>
Sociale flexibiliteit	Sociale flexibiliteit
	Als een ander een goed idee heeft, pas ik mijn eigen idee aan. <i>Bijvoorbeeld als je samen werkt of speelt.</i>
Als een ander wil overleggen, doe ik mee <i>Bijvoorbeeld als je aan het samenspelen bent en je wilt allebei iets anders gaan doen.</i>	Als een ander wil overleggen, doe ik mee. <i>Bijvoorbeeld als je aan het samenspelen bent en je wilt allebei iets anders gaan doen.</i>
Als ik moet kiezen denk ik aan wat de ander wil <i>Bijvoorbeeld als je samen werkt of speelt.</i>	Als ik moet kiezen denk ik aan wat de ander wil. <i>Bijvoorbeeld als je samen werkt of speelt.</i>
Ik verander mijn idee als een ander dat wil <i>Bijvoorbeeld als een ander het heel belangrijk vindt dat iets gebeurt zoals hij of zij dat wil.</i>	Ik bedenk een ander idee als een ander dat wil. <i>Bijvoorbeeld als een ander het geen goed idee vindt wat jij hebt bedacht.</i>
Als een ander zegt dat ik iets doe wat hij niet fijn vindt, doe ik wat anders <i>Bijvoorbeeld als je samen werkt of speelt.</i>	Als een ander iets doet waar ik het niet mee eens ben, zoek ik een oplossing. <i>Bijvoorbeeld als je samen werkt of speelt.</i>
Sociale autonomie	Sociale autonomie
Ik zeg wat ik ergens van vind <i>Bijvoorbeeld als je zegt 'dat is leuk' of 'dit is niet eerlijk'.</i>	Ik zeg wat ik ergens van vind. <i>Bijvoorbeeld als je zegt 'dat is leuk' of 'dit is niet eerlijk'.</i>
Ik zeg het als ik iets wel of niet wil <i>Bijvoorbeeld als je een ander een idee heeft of iets gaat doen waar jij mee te maken hebt.</i>	Ik zeg het als ik iets wel of niet wil. <i>Bijvoorbeeld als een ander een idee heeft of iets gaat doen waar jij mee te maken hebt.</i>
Ik kom voor mezelf op <i>Bijvoorbeeld als je duidelijk laat merken dat je het niet fijn vindt wat iemand doet.</i>	Ik kom voor mezelf op. <i>Bijvoorbeeld als je duidelijk laat merken dat je het niet fijn vindt wat iemand doet.</i>
Als ik moet kiezen, kies ik wat ik zelf wil <i>Bijvoorbeeld als je moet kiezen uit meerdere opdrachten, dan kies je niet persé wat een ander ook kiest.</i>	Als ik moet kiezen, kies ik wat ik zelf wil. <i>Bijvoorbeeld als je moet kiezen uit meerdere opdrachten, dan kies je niet persé wat een ander ook kiest.</i>
Ik regel mijn eigen zaken <i>Bijvoorbeeld als je een probleem hebt, dan zoek je zelf een oplossing.</i>	Ik regel mijn eigen zaken. <i>Bijvoorbeeld als je een probleem hebt, dan zoek je zelf een oplossing.</i>
Impulsbeheersing	Impulsbeheersing
Ik wacht op mijn beurt <i>Bijvoorbeeld als je in de klas een gesprek hebt met elkaar.</i>	Ik wacht op mijn beurt. <i>Bijvoorbeeld als je in de klas een gesprek hebt met elkaar.</i>
Ik denk na voor ik iets doe <i>Bijvoorbeeld als je iets moet doen, dan denk je eerst na wat wel en niet handig is.</i>	Ik denk na voor ik iets doe. <i>Bijvoorbeeld als je iets moet doen, dan denk je eerst na wat wel en niet handig is.</i>
Ik zorg dat ik geen problemen krijg <i>Bijvoorbeeld als je het niet met iemand eens bent, dan denk je na hoe je het kunt oplossen zonder ruzie te krijgen.</i>	Ik zorg dat ik geen problemen krijg. <i>Bijvoorbeeld als je het niet met iemand eens bent, dan denk je na hoe je het kunt oplossen zonder ruzie te krijgen.</i>
Ik laat een ander met rust als hij bezig is <i>Bijvoorbeeld als een ander aan het werk is, dan zorg je dat je geen onnodige geluiden of bewegingen maakt.</i>	Ik laat een ander met rust als hij bezig is. <i>Bijvoorbeeld als een ander aan het werk is, dan zorg je dat je geen onnodige geluiden of bewegingen maakt.</i>
Ik houd me aan de regels <i>Bijvoorbeeld, je zorgt dat je geen straf hoeft te krijgen.</i>	Ik houd me aan de regels. <i>Bijvoorbeeld, je zorgt dat je geen straf hoeft te krijgen.</i>
Inlevingsvermogen	Inlevingsvermogen
Ik laat merken dat ik benieuwd ben naar wat een ander doet <i>Bijvoorbeeld door vragen te stellen of door te kijken.</i>	Ik laat merken dat ik benieuwd ben naar wat een ander doet. <i>Bijvoorbeeld door vragen te stellen of door te kijken.</i>
Ik zeg aardige dingen tegen anderen <i>Bijvoorbeeld als je een compliment geeft over wat iemand doet of over hoe iemand er uit ziet.</i>	Ik doe aardig tegen een ander. <i>Bijvoorbeeld door een compliment te geven over wat iemand doet of over hoe iemand er uit ziet.</i>
Als ik zie dat een ander hulp nodig heeft, vraag ik of ik kan helpen <i>Bijvoorbeeld als iemand iets zwaars moet dragen of te klein is om iets te pakken.</i>	Als ik zie dat een ander hulp nodig heeft, vraag ik of ik kan helpen. <i>Bijvoorbeeld als iemand iets zwaars moet dragen of te klein is om iets te pakken.</i>

Als ik zie dat iemand iets voelt, leef ik met de ander mee <i>Bijvoorbeeld als iemand pijn heeft, of verdrietig is, dan laat je merken dat je aan hem denkt.</i>	Als ik zie dat iemand iets voelt, leef ik met de ander mee. <i>Bijvoorbeeld als iemand pijn heeft, of verdrietig is, dan laat je merken dat je aan hem denkt.</i>
	Ik luister naar het verhaal van een ander over wat hij meegemaakt heeft.

Een factoranalyse waarin alle stellingen van de vragenlijst (de graadmeters en sociale vaardigheden) zijn opgenomen, leverde geen bruikbaar resultaat op. De factoranalyse is daarom in twee delen gedaan.

De zes subschalen waren voor deze versie goed te herkennen als onafhankelijke schalen. In factoranalyses die gedaan zijn op basis van de gegevens die gebruikt zijn voor deze verantwoording niet meer. Nieuw was dat nu ook de schalen Pestbeleving en Pestgedrag meegenomen werden in de factoranalyse. Een factoranalyse met twee factoren, om de hoofdschalen Betrokkenheid en Welbevinden zoals ze eerst werden samengesteld te onderscheiden, leverde zowel op de data van 2012 als op de huidige data geen bruikbaar resultaat op.

De factoranalyse voor de sociale vaardigheden onderscheidde niet alle vijf de vaardigheden goed. Schaal 1 (stellingen met betrekking tot impulsbeheersing) was als één complete schaal te herkennen die bovendien één factor vormde.

Schaal 2 (Sociale flexibiliteit), 3 (Sociale autonomie) en 4 (Sociaal initiatief) zijn allen grotendeels te herkennen als schaal die daarnaast één factor vormt. Bij alle drie de schalen laadt één stelling telkens hoger op een andere factor. Dat hoeft in principe geen probleem te zijn, omdat alle schalen nog één stelling teveel bevatten.

Schaal 5 (Inlevingsvermogen) is niet te herkennen als aparte schaal. Alle stellingen laden op Schaal 1 of Schaal 2. In paragraaf 1.3 is te lezen welke stappen zijn ondernomen om de stellingen dusdanig aan te passen dat alle schalen van de leerlingvragenlijst wel als onafhankelijke factoren naar voren komen in een factoranalyse.

Bijlage 4 Normering weergegeven op percentiële niveau

In onderstaande tabellen is de normering die is opgesteld op basis van de normeringssteekproef van de data die verkregen zijn van 1 september - 31 december 2015. De normering is weergegeven in percentielen, zonder decimalen. De normering is als definitief ingevoerd in het systeem op 30 september 2016. De verschillende kleuren geven de indeling in kwartielen aan:

- 0-24^e percentiel: = rood; laag
- 25-49^e percentiel = oranje; benedengemiddeld
- 50-74^e percentiel = groen; bovengemiddeld
- 75-100^e percentiel = blauw; bovengemiddeld

Voor gebruikers van de ZIEN!-leerlingvragenlijst is een toelichting op de indeling in percentielen en kwartielen (kleuren) opgenomen in de handleiding, alsmede een handreiking bij interpretatie van de scores.

Ruimte nemen

Ruwe score	Percentielen Ruimte nemen	
	jongens	meisjes
9	0	0
10	0	0
11	0	0
12	0	0
13	0	0
14	0	0
15	1	1
16	1	2
17	2	4
18	4	7
19	6	9
20	9	13
21	14	17
22	18	23
23	26	32
24	33	40
25	39	50
26	49	57
27	58	65
28	69	72

29	77	78
30	83	83
31	89	87
32	92	90
33	95	95
34	98	97
35	99	99
36	100	100

Ruimte geven

Ruwe score	Percentielen Ruimte geven	
	jongens	meisjes
13	0	0
14	0	0
15	0	0
16	0	0
17	0	0
18	0	0
19	0	0
20	0	0
21	0	0
22	0	0
23	1	0
24	1	1
25	1	1
26	2	2
27	4	2
28	5	3
29	6	4
30	8	5
31	13	7
32	17	9
33	21	12
34	25	16
35	28	20
36	33	24
37	38	27
38	46	32
39	55	42
40	60	49

41	67	54
42	73	62
43	78	69
44	82	75
45	88	80
46	91	86
47	94	89
48	96	94
49	98	96
50	99	98
51	99	99
52	100	100

Bijlage 5 Instructies voor betrouwbaarheids- en valideringsonderzoek

Instructie betrouwbaarheidsonderzoek (test-hertest)

Instructie

Test-hertestonderzoek ZIEN!-leerlingvragenlijst

Inhoud envelop

- Instructie algemeen
- Instructie klaarzetten vragenlijst
- Instructie voorafgaand aan invullen vragenlijst
- Printinstructie
- 2 etiketten per leerling

Stap 1: Selecteren leerling(en)

1a. Selecteer de laatste jongen van de alfabetische klassenlijst.

Wanneer meerdere leerlingen van uw klas de vragenlijst invullen:

1b. Selecteer het laatste meisje van de alfabetische klassenlijst.

1c. Selecteer de een-na-laatste jongen van de alfabetische klassenlijst.

Enz., totdat u genoeg leerlingen heeft geselecteerd om mee te werken aan het onderzoek.

Vullen alle leerlingen van de klas de vragenlijsten in? Dan kun je deze stap vanzelfsprekend overslaan.

Stap 2: Invullen ZIEN!-leerlingvragenlijst

2a. Zet de ZIEN!-leerlingvragenlijst klaar in ParnasSys voor de betreffende leerlingen (zie instructie voor klaarzetten van de vragenlijst).

2b. Geef leerlingen instructie voor het invullen van de vragenlijst.

2c. Leerlingen vullen de ZIEN!-leerlingvragenlijst in tussen 4 en 8 april.

2d. Geeft leerlingen nogmaals instructie voor het invullen van de vragenlijst

2e. Leerlingen vullen de ZIEN!-leerlingvragenlijst nogmaals in tussen 18 en 22 april.

2f. Druk beide ingevulde vragenlijsten af (zie Printinstructie).

Stap 3: Etiketten

3a. Geef op de twee etiketten met hetzelfde nummer aan of de leerling een jongen of een meisje is en vul de leeftijd en de groep in.

3b. Plak de etiketten op de afgedrukte ZIEN!-vragenlijsten. Zorg dat de naam van de leerling niet meer zichtbaar is.

Door te werken met nummers en etiketten worden de vragenlijsten geanonimiseerd, maar kunnen de vragenlijsten van dezelfde leerling wel met elkaar vergeleken worden.

Let goed op dat de nummers van de vragenlijsten van dezelfde leerling overeenkomen! Je hebt telkens twee etiketten met hetzelfde nummer, deze gebruik je voor dezelfde leerling, één etiket voor ronde 1 en één etiket voor ronde 2.

Stap 4: Retourneren

4a. Lever de vragenlijsten in bij de contactpersoon zodat deze alle vragenlijsten voor 20 april terug kan sturen.

Instructie

Vergelijking vier vragenlijsten

Inhoud van envelop:

- *Instructie vergelijking vier vragenlijsten (dit blad)*
- *Printinstructie (t.b.v. ZIEN! leerlingvragenlijst)*
- *Instructie klaarzetten ZIEN!-leerlingvragenlijst*
- *Instructie aan leerlingen voorafgaand aan invullen ZIEN!-leerlingvragenlijst*
- *Instructie voorafgaand aan invullen SVL*
- *Administratielijst nummering leerlingen met inlogcode SCL*

Per leerling:

- *Vragenlijst 'VPV', met genummerd etiket (oranje vragenlijst)*
- *Vragenlijst 'NPV-J-2', met genummerd etiket (groene vragenlijst)*
- *Los genummerd etiket*

Stap 1: Selecteren leerling

1a. Selecteer de 1^e jongen van de alfabetische klassenlijst.

Wanneer meerdere leerlingen uit uw groep de vragenlijsten invullen:

1b. Selecteer het 1^e meisje van de alfabetische klassenlijst.

1c. Selecteer de 2^e jongen van de alfabetische klassenlijst.

Enz., totdat u genoeg leerlingen heeft geselecteerd om mee te werken aan het onderzoek.

Vullen alle leerlingen van de klas de vragenlijsten in? Dan kunt u deze stap vanzelfsprekend overslaan.

(Het is belangrijk voor het onderzoek dat de leerlingen die meewerken random worden gekozen.)

Stap 2: Invullen Administratielijst nummering

2a. U heeft per leerling een pakketje gekregen met daarin 2 vragenlijsten met daarop een nummer en een los genummerd etiket. Schrijf achter de betreffende nummers op de administratielijst de leerlingen die meewerken aan het onderzoek.

Op de administratielijst staan de nummers die op de vragenlijsten staan naar uw school zijn gestuurd. Werken er meerdere leerkrachten op uw school aan dit onderzoek mee, dan gebruikt u dus niet alle nummers op de administratielijst.

2b. Bewaar deze lijst goed en gebruik deze telkens om de juiste vragenlijst aan de juiste leerling uit te delen. Het is belangrijk dat de leerling telkens hetzelfde nummer krijgt bij het invullen van de vragenlijsten!

Stap 3: Invullen vragenlijsten

3a. Laat de leerling(en) de 'NPV-J-2' (groene vragenlijst) invullen.

3b. Laat de leerling(en) de 'SVL' invullen (digitaal).

Zie ook de aparte instructie bij het klaarzetten van de SVL.

3c. Laat de leerling(en) de 'VPV' (oranje vragenlijst) invullen.

3d. Laat de leerling(en) de ZIEN!-leerlingvragenlijst invullen (digitaal).

Heeft u ook meegewerkt aan onderzoek 2, dan kunt u de ingevulde vragenlijsten van ronde 2 (18-22 april) van dit onderzoek hiervoor gebruiken en hoeft u deze niet opnieuw in te laten vullen. U stuurt deze wel opnieuw op!

Zie hiervoor ook de aparte instructie voor het klaarzetten van de leerlingvragenlijst en het instrueren van de leerlingen.

We raden u aan om leerlingen nooit meer dan één vragenlijst per dag in te laten vullen, om overvraging van de leerlingen te voorkomen.

- *Let op dat de leerlingen NOOIT hun naam noteren op een vragenlijst.*

Stap 4: Etiketten

4a. Geef op de etiketten aan of de leerling een jongen of een meisje is en vul de leeftijd en het leerjaar van de leerling in.

4b. Druk de ZIEN!-leerlingvragenlijst af (zie Printinstructie).

4c. Plak het losse etiket op de afgedrukte ZIEN!-leerlingvragenlijst. Zorg dat de naam van de leerling niet meer zichtbaar is.

Door te werken met nummers en etiketten worden de vragenlijsten geanonimiseerd, maar kunnen de vragenlijsten wel per leerling met elkaar vergeleken worden.

Let goed op dat de nummers van de vragenlijsten voor dezelfde leerling telkens overeenkomen! U heeft telkens vier etiketten/vragenlijsten met hetzelfde nummer, deze gebruikt u voor dezelfde leerling. In uw administratielijst kunt u kijken welke leerling welk nummer heeft.

Stap 5: Retourneren

5a. Lever per leerling de twee ingevulde vragenlijsten en de print van de ingevulde ZIEN!-leerlingvragenlijst in bij de contactpersoon, zodat deze alle vragenlijsten voor 1 juni terug kan sturen (De SVL-resultaten kunnen wij zelf opvragen). De administratielijst met nummers en namen retourneert u niet.

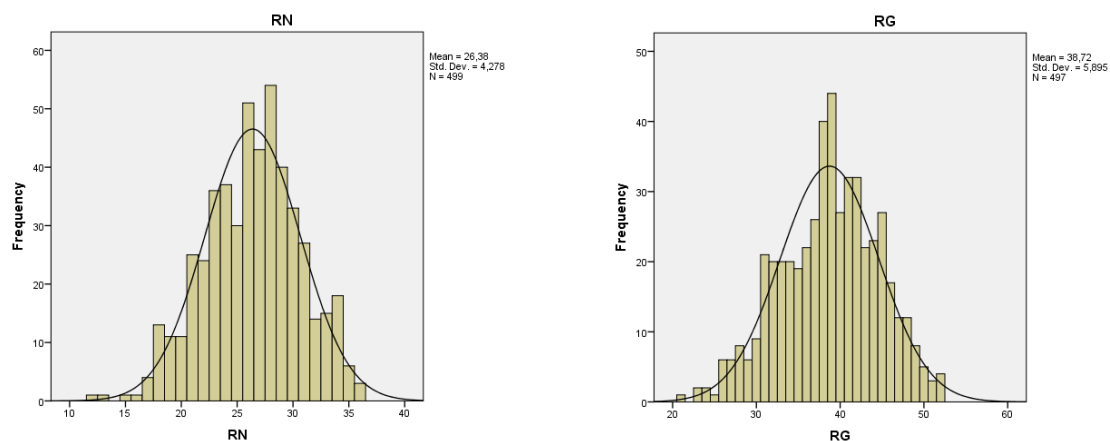
Bijlage 6 Aanvullende tabellen hoofdstuk 4-6

In deze bijlage zijn tabellen te vinden waarnaar in hoofdstuk 4, 5 en 6 wordt verwezen.

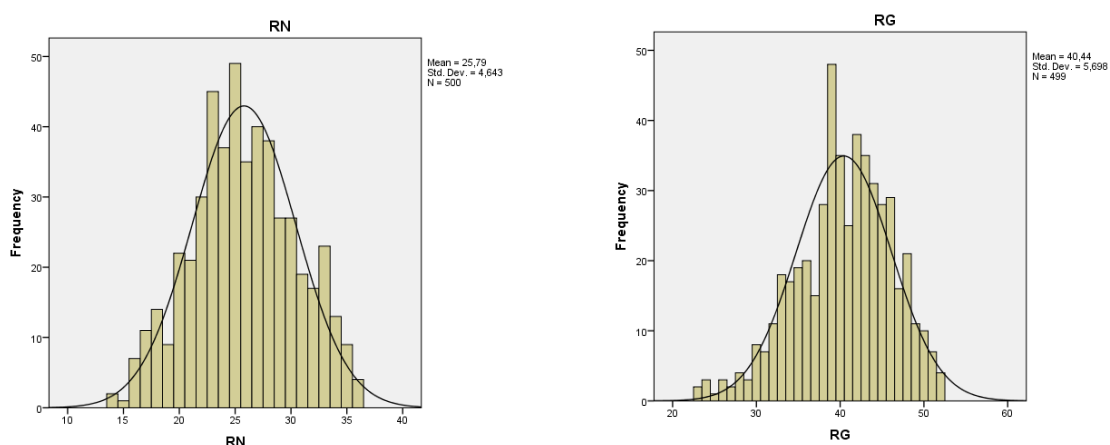
In bijlage 6.1 en 6.2 worden (significante) verschillen tussen gemiddelden weergegeven. Gemarkeerde cellen geven aan dat er significante verschillen gevonden zijn tussen de gemiddelden binnen de schaal. Een vet en cursief weergegeven gemiddelde geeft aan dat deze significant hoger is dan een normaal weergegeven gemiddelde.

Bijlage 6.1 Verdeling van de scores m.b.t. skewness en kurtosis

Figuur B6.1.1. Verdeling van de scores m.b.t. skewness en kurtosis voor jongens



Figuur B6.1.2. Verdeling van de scores m.b.t. skewness en kurtosis voor meisjes



Bijlage 6.2 Gegevens van de schalen uitgesplitst voor onafhankelijke variabelen

Tabel B6.2.1

Gegevens van de schalen uitgesplitst over de regio's

Schaal	Regio	Jongens			Meisjes		
		N	M	SD	N	M	SD
Ruimte nemen	noord	40	26.67	4,14	49	27.10	4,22
	oost	110	26.17	4,36	114	25.15	4,54
	west	251	26.83	4,29	243	26.15	4,79
	zuid	98	25.36	4,07	94	24.95	4,39
Ruimte geven	noord	40	39.75	6,08	49	41.08	4,98
	oost	110	37.84	5,91	114	40.01	5,94
	west	251	38.96	6,05	243	40.75	5,75
	zuid	98	38.69	5,33	94	39.83	5,60

Tabel B6.2.2

Gegevens van de schalen uitgesplitst over de categorieën

Schaal	Schoolcategorie	Jongens			Meisjes		
		N	M	SD	N	M	SD
Ruimte nemen	< 15% gewogen leerlingen	394	26.51	4,26	394	25.76	4,55
	15-24% gewogen leerlingen	47	26.06	3,89	48	25.69	5,09
	25 -49% gewogen leerlingen	41	25.00	4,44	41	25.44	5,03
	> 50% gewogen leerlingen	5	27.40	6,47	5	27.00	4,30
	sbo	12	27.67	4,60	12	27.92	4,76
Ruimte geven	< 15% gewogen leerlingen	394	39.02	5,86	394	40.98	5,27
	15-24% gewogen leerlingen	47	37.00	6,09	48	39.06	6,42
	26 -49% gewogen leerlingen	41	36.90	5,20	41	36.80	6,71
	> 50% gewogen leerlingen	5	40.00	7,04	5	39.80	7,66
	sbo	12	41.42	6,30	12	40.67	7,32

Bijlage 6.3 Gegevens van de schalen uitgesplitst over de leerjaren

Tabel B6.3.1

Gegevens van de schalen uitgesplitst over de leerjaren

Schaal	Leerjaar	Jongens			Meisjes		
		N	M	SD	N	M	SD
Ruimte nemen	5	5	23,80	5,81	9	26,22	3,77
	6	26	26,12	3,69	30	26,67	4,36
	7	32	25,19	4,55	48	26,5	3,84
	8	33	28,55	4,26	31	26,90	4,70
Ruimte geven	5	5	37,00	7,62	9	40,11	5,06
	6	26	38,62	4,73	30	40,17	5,15
	7	32	38,28	6,47	48	41,04	5,56
	8	33	39,06	4,64	31	41,90	3,87

Bijlage 6.4 Itemgegevens per normgroep

Tabel B6.4.1

Itemgegevens per normgroep

Schaal	Item	Jongens			Meisjes		
		M	SD	R _{it}	M	SD	R _{it}
Ruimte nemen	s01	3,13	,89	,39	3,18	,84	,45
	s02	3,03	,92	,32	3,12	,85	,37
	s03	2,63	,90	,39	2,67	,90	,48
	s04	2,64	,91	,38	2,73	,90	,44
	s05	2,98	,82	,45	2,85	,86	,51
	s06	3,03	,84	,38	2,9	,91	,51
	s07	3,24	,86	,42	3,04	,91	,44
	s08	2,67	,95	,33	2,62	,94	,36
	s09	2,91	,86	,35	2,89	,86	,38
Ruimte geven	s10	2,82	,83	,40	2,85	,84	,43
	s11	2,85	,88	,47	3,07	,83	,47
	s12	3,00	,78	,47	3,18	,78	,56
	s13	2,48	,88	,29	2,57	,88	,42
	s14	3,06	,84	,48	3,32	,76	,51
	s15	2,88	,87	,48	3,07	,81	,50
	s16	3,03	,92	,42	3,25	,87	,43
	s17	2,92	,83	,50	3,07	,84	,47
	s18	3,11	,81	,55	3,41	,73	,47
	s19	3,35	,72	,49	3,57	,62	,52
	s20	2,95	,80	,43	3,19	,80	,51
	s21	2,85	,86	,47	3,06	,85	,45
	s22	3,32	,73	,45	3,44	,71	,47

Bijlage 6.5 Demografische gegevens steekproeven betrouwbaarheids- en factoranalyses

Tabel B6.5.1

Verdeling per regio en schoolcategorie

		Landelijk	Jongens (N = 750)	Meisjes (N = 750)
Regio	noord	10,0%	10,0%	10,0%
	oost	22,3%	22,3%	22,3%
	west	48,1%	48,1%	48,1%
	zuid	19,6%	19,6%	19,6%
School- categorie	1	78,8%	78,9%	82,0%
	2	9,7%	6,1%	6,3%
	3	8,3%	7,7%	8,1%
	4	1,1%	1,1%	1,2%
	5	2,3%	6,1%	2,4%

Bijlage 6.6 Demografische gegevens steekproeven test- hertestbetrouwbaarheid

Tabel B6.6.1

Verdeling per regio

Regio	Landelijk	Jongens (N = 96)	Meisjes (N = 118)
noord	10,0%	0,0%	0,0%
oost	22,3%	42,4%	42,4%
west	48,1%	32,2%	32,3%
zuid	19,6%	34,4%	25,4%

Tabel B6.6.2

Verdeling over de basisschoolgroepen

	Jongens		Meisjes	
	N	%	N	%
Groep 5	5	5,2%	9	7,6%
Groep 6	26	27,1%	30	25,4%
Groep 7	32	33,3%	48	40,7%
Groep 8	33	34,4%	31	26,3%
Totaal	96	100%	118	100%

Bijlage 6.7 Itemgegevens vraagonzuiverheid per normgroep

Tabel B6.7.1. Itemgegevens vraagonzuiverheid per normgroep

Tabel B6.7.1 <i>Itemgegevens vraagonzuiverheid per normgroep</i>							
Schaal	Item	Chi-square	p	N	ES	(95% CI)	Class
Ruimte nemen	S1	0	,99	1453	-,01	(-,10 ,07)	AA
	S2	0,87	,35	1464	-,04	(-,12 ,05)	AA
	S3	0,11	,74	1458	0	(-,09 ,08)	AA
	S4	0,90	,34	1458	-,07	(-,16 ,02)	AA
	S5	25,38	,00	1455	,17	(,09 ,26)	BB+
	S6	21,52	,00	1453	,17	(,08 ,25)	BB+
	S7	32,46	,00	1457	,24	(,15 ,33)	BB+
	S8	4,94	,03	1455	,13	(,03 ,22)	AA
	S9	2,99	,08	1456	,07	(-,02 ,15)	AA
Ruimte geven	S10	0,71	,40	1455	,04	(-,04 ,12)	AA
	S11	14,69	,00	1452	-,15	(-,23 -,07)	BB-
	S12	12,19	,00	1433	-,11	(-,18 -,04)	AA
	S13	1,08	,30	1466	-,04	(-,13 ,05)	AA
	S14	28,53	,00	1460	,20	(-,28 -,12)	BB-
	S15	9,38	,00	1454	-,12	(-,20 -,03)	AA
	S16	15,02	,00	1440	-,15	(-,24 -,06)	BB-
	S17	3,18	,07	1451	-,06	(-,14 ,02)	AA
	S18	48,32	,00	1431	-,26	(-,33 -,18)	BB-
	S19	34,64	,00	1412	-,19	(-,25 -,12)	BB-
	S20	26,38	,00	1451	-,19	(-,26 -,11)	BB-
	S21	11,78	,00	1447	-,15	(-,23 -,06)	AA
	S22	3,77	,05	1433	-,06	(-,13 ,01)	AA

Bijlage 6.8 Factoranalyse ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden

Tabel B6.8.1

Resultaten factoranalyse ZIEN! Leerling 5-8 Sociale vaardigheden

Item	Jongens		Meisjes	
	Ruimte nemen	Ruimte geven	Ruimte nemen	Ruimte geven
01	,46	,22	,50	,23
02	,40	,19	,42	,32
03	,48	,23	,63	,09
04	,55	,11	,59	,11
05	,63	,07	,67	,05
06	,49	,20	,67	,08
07	,59	,13	,61	,02
08	,54	-,11	,43	,12
09	,53	,04	,44	,20
10	,30	,39	,33	,39
11	,37	,45	,43	,41
12	,32	,47	,34	,52
13	,16	,32	,20	,44
14	-,03	,65	-,06	,72
15	-,01	,65	,09	,63
16	,09	,55	,22	,48
17	,08	,61	,10	,61
18	,02	,71	,03	,65
19	,17	,58	,17	,62
20	,31	,44	,33	,50
21	,20	,52	,41	,38
22	,20	,52	,10	,58

Bijlage 6.9 Demografische gegevens steekproeven onderzoek naar externe validiteit

Tabel B6.9.1

Verdeling per regio

		Landelijk	jongens (N=69)	Meisjes (N=65)
Regio	noord	10,0%	0,0%	0,0%
	oost	22,3%	53,6%	40,0%
	west	48,1%	46,4%	60,0%
	zuid	19,6%	0,0%	0,0%

Tabel B6.9.2

Verdeling over de basisschoolgroepen

	Jongens		Meisjes	
	N	%	N	%
Groep 5	14	20,3	7	10,8
Groep 6	20	29,0	27	41,5
Groep 7	33	47,8	30	46,2
Groep 8	2	2,9	1	1,5
Totaal	69	100	65	100

Bijlage 6.10 Relaties tussen schalen van ZIEN! en externe criteria

Tabel B6.10.1

Correlaties tussen schalen van ZIEN! en SVL, NPVJ-2, VPV

	Ruimte nemen	Ruimte geven
Schoolvragenlijst	Concentratie in de klas	,34**
	Huiswerkattitude	,32**
	Leertaakgerichtheid	,33**
	Motivationele houding	,38**
	Plezier op school	,18
	Relatie met leerkrachten	,30**
	Sociaal aanvaard voelen	,19*
	Welbevinden	,28**
	Sociale vaardigheid	,20*
	Uitdrukkingsvaardigheid	,11
	Zelfvertrouwen bij proefwerken	,24*
	Zelfvertrouwen	,26**
	Pest anderen	-,20*
	Gepest worden	-,21*
NPV-J2	Inadequatie	-,24**
	Volharding	,26**
	Sociale inadequatie	-,15
	Recalcitrantie	-,17
	Dominantie	-,07
VPV	Relationele vaardigheden	,36**
	Affectieve vaardigheden	,53**
	Zelfsturing	,38**
	Zelfbewustzijn	,45**