

Universiteit Antwerpen
Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

BEVRAGING VAN HET WELBEVINDEN BIJ LEERLINGEN IN HET BASISONDERWIJS

Ludo De Lee & Ilse De Volder

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog op
het behalen van de graad van master in de
Opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. Peter Van Petegem
Copromotoren: dr. Sven De Maeyer
dr. Jan Vanhoof

*Students can and should participate,
not only in the construction of their own learning environments,
but as research partners in examining questions of learning
and anything else that happens in and around schools.*

*(Edwards & Hattam, 2000)**

* Edwards, J. & Hattam, R. *Using Students as Researchers in Educational Research: Beyond Silenced Voices*.
Unpublished discussion paper for the Students Completing Schooling Project, US, 2000

WOORD VOORAF

Als onderwijsinspecteurs hebben we beiden ruime werkervaring en hebben we ons, naast onze kerntaak om scholen door te lichten, steeds geëngageerd in de participatie aan een veelheid van werkgroepen. In 2006 ontdekten we het bestaan van een nieuwe masteropleiding *Opleidings- en onderwijswetenschappen* (OOW) waarmee het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen (IOIW) van de Universiteit van Antwerpen van start ging. Uit een grondige informatieverkenning bleek dat de opleiding aansloot bij onze nood aan een verdieping in de wetenschappelijke data-analyse. De optie om de uitdaging van de OOW-opleiding met twee aan te gaan, bleek een sterke troef, omdat dit het samen leren en reflecteren over de nieuwe kennis extra bevorderde. De opleiding sloot perfect aan bij onze verwachtingen, waarbij we de verwerving van kennis en vaardigheden uit de opleiding direct mochten en konden toepassen binnen ons werkveld.

Bij aanvang van de masteropleiding groeide het idee om een onderzoek op te zetten dat een meerwaarde zou hebben voor de onderwijsinspectie. We spreidden de masteropleiding doelbewust over twee academiejaren om het onderzoek grondig en degelijk te kunnen voorbereiden, organiseren, analyseren en rapporteren. In het eerste masterjaar werkten we daarom alle andere opleidingsonderdelen af, terwijl het onderzoek van de masterproef groeide en vorm kreeg. We investeerden in het opzetten van een grootschalig onderzoek, waarbij we onze collega's van het inspectiekorps basisonderwijs wilden betrekken.

Naast onze inzet was de steun van anderen noodzakelijk en onontbeerlijk om ons studieavontuur te kunnen realiseren. Dank aan iedereen die, direct of indirect, heeft bijgedragen aan het succesvol afleggen van dit studietraject en deze levensfase. In de eerste plaats willen we onze promotoren Peter Van Petegem, Sven De Maeyer en Jan Vanhoof bedanken voor hun waardevolle inhoudelijke feedback. De maandelijkse overlegmomenten op het bureau van Peter en de statistische krachtoefeningen op het bureau van Sven waren boeiende en bijzonder leerrijke momenten waaruit we zeer veel leerden!

We willen ook de Vlaamse onderwijsinspectie bedanken. Onze leidinggevendenden, Peter Michielsens en Luc Van der Auwera, gaven ons van in het begin de mogelijkheid om het onderzoek van de masterproef binnen de eigen werkcontext te kunnen uitvoeren. René van Otterdijck, coördinerend inspecteur van de ontwikkelingscel, bezorgde ons alle beschikbare data van de scholen uit de steekproef. Bijzondere dank ook aan onze collega-inspecteurs van het basisonderwijs die zich engageerden om mee te werken aan de datacollectie van de steekproef. Enkele collega's willen we een welgemeend extra bedankje geven. Bedankt... Veronique Biltreyst, Ludo Coenen, Bart De Bie, Ingrid Ocket en Ann Vannanroye voor jullie hulp bij het invoeren van die vele gegevens in de databank en het nalezen van de masterproef.

Het hele studietraject dat we achter de rug hebben, zou absoluut onmogelijk zijn geweest zonder de niet-aflatende steun van onze partners, Luc en Veerle, en onze kinderen, Vincent, Kiran, Laura, Sita, Sanne, Mattijs, Mara en Zoë. Ze hebben ons meer dan eens moeten missen! We waren dan misschien wel aanwezig, maar vaak diep verzonken in de boeken of worstelend met cijfertjes achter de computer. Voor al die steun maken we onmiddellijk een belofte met jullie. We weten nu zoveel meer over welbevinden... de komende jaren zetten we dit om in de huispraktijk!

En last but not least... we bedanken elkaar voor de boeiende periode die we samen doormaakten. Op de weg die achter ons ligt, hebben we veel gediscussieerd, zijn we heel wat problemen tegengekomen en hebben we samen naar oplossingen gezocht. Het heeft ons, steeds met de nodige humor om elkaar te relativieren, veel verder gebracht dan we ooit alleen zouden zijn geraakt. Een voorbeeld van 'good practise' dat de kracht van het sociaal constructivisme als geen ander aantoon!

Levenslang leren ... het is voor ons een werkwoord waar we ten volle in geloven. Toch is de intensiteit – waarmee we de uitdaging van het levenslang leren de afgelopen jaren realiseerden – niet te onderschatten. De combinatie van werk, gezin, sociaal leven en studie is geen sinecure! Nu we er echter met bijzonder veel voldoening op kunnen terugkijken, is het de uitdaging die de OOW-opleiding in petto heeft, helemaal waard!

Ilse De Volder & Ludo De Lee
mei 2009

INHOUDSOPGAVE

Inleiding.....	vii
----------------	-----

DEEL I.

Voorstudie van de wijzen waarop Europese inspectiekorpsen tijdens schooldoorlichtingen leerlingen bevragen

1. Probleemstelling	I-3
2. Onderzoeksvragen.....	I-4
3. Onderzoeksmethodiek.....	I-4
4. Onderzoeksresultaten	I-5
4.1 Het al dan niet betrekken van leerlingen bij schooldoorlichtingen.....	I-5
4.2 Regelmaat in het betrekken van kinderen	I-6
4.3 De leeftijd van de jongst bevroegde leerlingen	I-7
4.4 Het gebruik van specifieke tools om leerlingen te bevragen.....	I-7
4.5 De werkwijze bij het bevragen van leerlingen	I-8
4.6 De inhoud van de leerlingbevraging.....	I-8
4.7 Analyse van de leerlingenvragenlijsten van verschillende regio's	I-10
5. Conclusie.....	I-11
6. Besluit en discussie	I-12
7. Referenties.....	I-14
8. Bijlagen.....	I-15
8.1 Bijlage I-1: Inhoud enquête SICI	I-15
8.2 Bijlage I-2: Stroomschema enquête SICI	I-16
8.3 Bijlage I-3: Uitnodiging SICI-leden deelname enquête.....	I-17
9. Noten	I-18

DEEL II.

De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie

1. Probleemstelling	II-4
2. Onderzoeksvraag	II-5
3. Literatuurstudie.....	II-5
3.1 Welbevinden... een containerbegrip.....	II-6
3.2 Benadering van het concept welbevinden in schoolse context.....	II-7
3.3 Bevraging van welbevinden in onderwijsonderzoek	II-9

3.4	Conclusie	II-11
4.	Voorstudie: Leerlingenbevraging door onderwijsinspecties in Europa	II-11
5.	Welbevinden: definitie en dimensies.....	II-12
5.1	Werkdefinitie.....	II-12
5.2	Conceptualisering van welbevinden in vier dimensies	II-13
5.2.1	Tevredenheid.....	II-13
5.2.2	Academisch zelfconcept.....	II-13
5.2.3	Pedagogisch klimaat.....	II-13
5.2.4	Participatie.....	II-14
5.3	Conclusie	II-14
6.	Ontwikkeling van het bevragsinstrument.....	II-14
6.1	Methodologische keuze: mondelinge of schriftelijke bevraging?.....	II-15
6.2	Afbakening van de doelgroep	II-16
6.3	Operationalisering van het bevragsinstrument	II-16
6.4	Pilootstudie	II-17
6.4.1	Pilootstudie: fase 1	II-17
6.4.2	Pilootstudie: fase 2	II-18
6.5	Conclusie	II-20
7.	Constructvaliditeit en betrouwbaarheid van het bevragsinstrument.....	II-20
7.1	Onderzoeksmethodiek	II-21
7.2	Constructvaliditeit van het bevragsinstrument.....	II-21
7.2.1	Schaal 1: pedagogisch klimaat (n = 8)	II-23
7.2.2	Schaal 2: academisch zelfconcept (n = 6)	II-23
7.2.3	Schaal 3: tevredenheid (n = 4)	II-23
7.2.4	Schaal 4: betrokkenheid (n = 4)	II-23
7.2.5	Schaal 5: sociale relaties (n = 6)	II-23
7.3	Definitie van welbevinden	II-25
7.4	Betrouwbaarheid van het bevragsinstrument na datareductie	II-25
7.5	Samenhang tussen de schalen onderling.....	II-26
7.6	Conclusie	II-28
8.	Besluit en discussie	II-28
9.	Referenties.....	II-32
10.	Bijlagen.....	II-36
10.1	Bijlage II-1: Analyse geraadpleegd Vlaams onderzoek	II-36
10.2	Bijlage II-2: Vragenlijst eerste versie.....	II-41
10.3	Bijlage II-3: Onderzoekshandleiding	II-42

10.4	Bijlage II-4: Instructieleidraad	II-46
10.5	Bijlage II-5: Visuele ondersteuning	II-48
10.6	Bijlage II-6: Eindconcept vragenlijst.....	II-49
10.7	Bijlage II-7: Principale componentenanalyse	II-50
10.8	Bijlage II-8: Definitieve vragenlijst na PCA	II-52
11.	Noten	II-53

DEEL III.

Het welbevinden gemeten tijdens schooldoorlichtingen

1.	Probleemstelling	III-4
2.	Onderzoeksvragen.....	III-5
3.	Literatuurstudie.....	III-6
3.1	Welbevinden als multidimensioneel concept.....	III-7
3.2	Welbevinden binnen de context van de school.....	III-7
3.3	Welbevinden als kwaliteitsindicator bij schooldoorlichtingen	III-9
3.4	Conclusie	III-11
4.	Onderzoeksopzet en methodologie	III-12
4.1	Ontwikkeling van het bevragingsinstrument	III-12
4.2	Datacollectie	III-13
4.3	Data-analyse	III-13
5.	Samenstelling van de steekproef.....	III-20
5.1	Steekproefsamenstelling op basis van schoolkenmerken	III-20
5.1.1	Schoolstructuur	III-20
5.1.2	Geografische spreiding.....	III-20
5.1.3	Onderwijsnet	III-21
5.1.4	Schoolgrootte.....	III-22
5.1.5	Aantal doelgroepeleringen.....	III-22
5.2	Steekproefsamenstelling op basis van leerlingkenmerken.....	III-23
5.2.1	Aantal leerlingen per leerjaar.....	III-23
5.2.2	Geslacht.....	III-23
5.2.3	Leeftijd.....	III-23
5.2.4	Schoolvorderingen	III-24
5.3	Conclusie	III-25
6.	Onderzoeksresultaten.....	III-26
6.1	Onderzoeksvraag 1	III-26
6.1.1	Resultaten per dimensie	III-26

6.1.2	Resultaten per item.....	III-28
6.1.3	Conclusie.....	III-31
6.2	Onderzoeksvragen 2 en 3.....	III-31
6.2.1	Resultaten	III-32
6.2.2	Conclusie.....	III-33
7.	Besluit en discussie	III-34
7.1	Algemeen.....	III-34
7.2	Onderzoekresultaten vergeleken met ander onderzoek	III-35
7.3	Kritische reflecties.....	III-37
7.3.1	Betreffende de afname.....	III-37
7.3.2	Betreffende het ontwikkelde instrument.....	III-37
7.4	Voorstellen voor verder onderzoek.....	III-38
8.	Tot slot.....	III-40
8.1	De bruikbaarheid van de vragenlijst	III-40
8.2	Feedback aan de scholen	III-41
9.	Referenties.....	III-42
10.	Bijlagen	III-46
10.1	Bijlage III-1: CIPPO-referentiekader.....	III-46
10.2	Bijlage III-2: Bevragsinstrument welbevinden	III-47
10.3	Bijlage III-3: Inhoud vergadering inspectieraad.....	III-48
10.4	Bijlage III-4: Inhoud vergadering inspectiekorps basisonderwijs	III-51
10.5	Bijlage III-5: Onderwijsstatistieken	III-55
10.6	Bijlage III-6: Uittreksel Statistisch Jaarboek.....	III-61
10.7	Bijlage III-7: Voorbeeld schoolfeedbackrapport.....	III-72
11.	Noten.....	III-80

INLEIDING

De intentie om kinderen bij schooldoorlichtingen te betrekken en ook hen als volwaardige participanten te bevragen over de onderwijskwaliteit van de school, vormt het uitgangspunt van dit onderzoek. Het centrale onderzoeksthema om deze intentie te realiseren is *het welbevinden van de kinderen*.

Het onderzoek spitst zich toe op de leerlingen van de bovenbouw van het basisonderwijs en verloopt in drie fasen. Het rapport van het onderzoek heeft, in de vorm van een masterproef bij de afsluiting van de opleiding Opleidings- en onderwijswetenschappen, als hoofdtitel **Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs**. Het is consecutief opgebouwd volgens de chronologie van de drie onderzoeksfasen:

Deel I: Voorstudie van de wijzen waarop Europese inspectiekorpsen tijdens schooldoorlichtingen leerlingen bevragen.

Deel II: De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie.

Deel III: Het welbevinden gemeten tijdens schooldoorlichtingen.

De **eerste fase** van het onderzoek is opgevat als een voorstudie. Daarin wordt nagegaan of buitenlandse inspectiekorpsen kinderen van de lagere school bij schooldoorlichtingen betrekken en hoe ze, in voorkomend geval, hierbij te werk gaan.

In de **tweede fase** staat de ontwikkeling van een bevragingsinstrument centraal ten behoeve van de onderwijsinspectie. Zij kan deze vragenlijst gebruiken om bij leerlingen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar van het basisonderwijs tijdens schooldoorlichtingen te peilen naar het welbevinden van deze kinderen op school. Het welbevinden is hierbij opgevat als een multidimensioneel concept dat uit vijf dimensies bestaat.

In de **derde fase** wordt het welbevinden van de leerlingen effectief onderzocht tijdens schooldoorlichtingen. De datacollectie voor dit onderzoek gebeurt door middel van het ontwikkelde bevragingsinstrument. Hiervoor vulden 5419 leerlingen uit 81 scholen de vragenlijst in. De analyse van de data leidt tot uitspraken over de mate van welbevinden van leerlingen in de bovenbouw van het Vlaamse basisonderwijs.

Elk deel is opgevat als een zelfstandig, op zichzelf staand onderzoeksrapport in artikelvorm.

Universiteit Antwerpen
Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

BEVRAGING VAN HET WELBEVINDEN BIJ LEERLINGEN IN HET BASISONDERWIJS

DEEL I

Voorstudie van de wijzen waarop Europese inspectiekorpsen
tijdens schooldoorlichtingen leerlingen bevragen

Ludo De Lee & Ilse De Volder

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog op
het behalen van de graad van master in de
Opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. Peter Van Petegem
Copromotoren: dr. Sven De Maeyer
dr. Jan Vanhoof

BEVRAGING VAN HET WELBEVINDEN BIJ LEERLINGEN IN HET BASISONDERWIJS

DEEL I¹

Voorstudie van de wijzen waarop Europese inspectiekorpsen
tijdens schooldoorlichtingen leerlingen bevragen

LUDO DE LEE* & ILSE DE VOLDER*

**Vlaams onderwijsinspecteur; Masterstudent Universiteit Antwerpen,
Opleidings- en onderwijswetenschappen*

Abstract

Het doel van deze studie is nagaan welke van de werkwijzen en instrumenten die Europese inspectiekorpsen hanteren om leerlingen te bevragen over hun welbevinden, bruikbaar zijn voor en te vertalen zijn naar de Vlaamse context van externe kwaliteitscontrole door de onderwijsinspectie. Door het ontbreken van een wetenschappelijk en statistisch onderbouwd instrumentarium is het voor de Vlaamse onderwijsinspecteurs niet mogelijk om het welbevinden van de leerlingen in het basisonderwijs te bevragen en de resultaten ervan mee in rekening te nemen bij hun oordeel over de onderwijskwaliteit van een basisschool.

In deze voorstudie, die als terreinverkenning is opgevat, werd aan de hand van een deskresearch en een internetenquête bij Europese inspectiekorpsen gepeild naar de mate waarin zij leerlingen van het basisonderwijs bij schooldoorlichtingen betrekken, wat zij bij deze kinderen bevragen en welke leerlingen ze hiervoor precies selecteren. In het licht van de ontwikkeling van een Vlaams bevragingsinstrument werd ook onderzocht welke tools de betrokken inspectiekorpsen eventueel hanteren om leerlingen te bevragen. Het merendeel van de bevroegde inspectiekorpsen betreft leerlingen van het basisonderwijs op één of andere manier bij de schooldoorlichtingen. De wijze van leerlingbevraging varieert evenwel sterk tussen de verschillende inspectiekorpsen. Daartegenover staat dat de inhoud van wat inspecteurs aan leerlingen vragen dan weer vrij gelijklopend is en op deze manier één van de aanknopingspunten vormt om een Vlaams bevragingsinstrument te ontwikkelen.

Key Words

basisonderwijs, leerlingenbevraging, onderwijsinspectie, SICI, welbevinden

INHOUDSOPGAVE

1.	Probleemstelling.....	I-3
2.	Onderzoeksvragen.....	I-4
3.	Onderzoeksmethodiek.....	I-4
4.	Onderzoeksresultaten	I-5
4.1	Het al dan niet betrekken van leerlingen bij schooldoorlichtingen	I-5
4.2	Regelmaat in het betrekken van kinderen	I-6
4.3	De leeftijd van de jongst bevroagde leerlingen	I-7
4.4	Het gebruik van specifieke tools om leerlingen te bevragen.....	I-7
4.5	De werkwijze bij het bevragen van leerlingen.....	I-8
4.6	De inhoud van de leerlingbevraging	I-8
4.7	Analyse van de leerlingenvragenlijsten van verschillende regio's	I-10
5.	Conclusie.....	I-11
6.	Besluit en discussie	I-12
7.	Referenties	I-14
8.	Bijlagen	I-15
8.1	Bijlage I-1: Inhoud enquête SICI	I-15
8.2	Bijlage I-2: Stroomschema enquête SICI.....	I-16
8.3	Bijlage I-3: Uitnodiging SICI-leden deelname enquête	I-17
9.	Noten.....	I-18

1. PROBLEEMSTELLING

De aanleiding tot het onderzoek is de vaststelling dat de Vlaamse onderwijsinspectie – vanuit het perspectief van participatie – leerlingen in het basisonderwijs niet structureel bij doorlichtingen betreft. In functie van de gehanteerde kwaliteitsindicatoren tijdens een schooldoorlichting ontbreekt het dit inspectiekorps bovendien aan een instrument om voornoemde leerlingen te bevragen over hun welbevinden in de klas en op de school. De studie van internationale en Vlaamse onderwijswetenschappelijke literatuur toont aan dat er voor leerlingen van het basisonderwijs nauwelijks valide en betrouwbare bevragingsinstrumenten bestaan die hun welbevinden in een schoolse context voorop stellen.²

Deze voorstudie is opgevat als een terreinverkenning in de ontwikkeling van een instrument om leerlingen van het Vlaams basisonderwijs te bevragen over hun welbevinden. Kennis over de manier waarop onderwijsinspecteurs in het buitenland kinderen van het basisonderwijs bij schooldoorlichtingen betrekken en bevragen, vormt één van de uitgangspunten van het onderzoek waarin (1) de ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de Vlaamse onderwijsinspectie voorop staat³ en (2) het welbevinden van leerlingen in het basisonderwijs wordt onderzocht.⁴ Het feit dat hierbij ook Europese inspectiekorpsen werden bevroegd, vindt zijn legitimiteit in de groeiende internationale samenwerking tussen inspectiekorpsen in Europa. Aan de voorstudie ging al een uitgebreide literatuurstudie vooraf.⁵ De bestaande comparatieve studies over Europese systemen van schoolinspecties (MacBeath, Meuret, Schratz & Jakobsen, 1999; Maes, Vereecke & Zaman, 1999; Standaert, 2001; van Bruggen, 2007; Cardon, 2008) bieden weinig concrete informatie over het gebruikte instrumentarium van de inspectiekorpsen. Sommige websites van Europese inspectiekorpsen verwijzen impliciet naar het bevragen van leerlingen tijdens schooldoorlichtingen, maar de wijze waarop dit gebeurt en welk instrumentarium de inspecteurs hiervoor hanteren, is vrijwel nergens duidelijk aangegeven. Vanuit dit tekort aan informatie gaat deze voorstudie na hoe Europese onderwijsinspectiekorpsen bij het bevragen van leerlingen vormelijk en inhoudelijk te werk gaan. Dit levert mogelijk waardevolle onderzoeksresultaten op die eventueel te vertalen zijn naar de Vlaamse inspectiecontext.

Het volledige onderzoek bestaat uit drie delen: (1) een voorstudie als terreinverkenning, (2) de ontwikkeling van een betrouwbaar en valide bevragingsinstrument en (3) het meten van het welbevinden van leerlingen in het Vlaams basisonderwijs. Elk deel van het onderzoek wordt in een apart rapport beschreven.¹

2. ONDERZOEKSVRAGEN

Deze voorstudie exploreert volgende onderzoeksvragen:

- 1) Met welke regelmaat betrekken de verschillende inspectiekorpsen in Europa leerlingen bij een schooldoorlichting in het basisonderwijs en welke leeftijd hebben deze leerlingen?
- 2) Gebruiken de onderwijsinspecteurs specifieke tools om leerlingen mondeling dan wel schriftelijk te bevragen en wat houdt de bevraging in?

3. ONDERZOEKSMETHODIEK

De voorstudie is het resultaat van een intensieve deskresearch aangevuld met de analyse van kwantitatieve en kwalitatieve data die op basis van een internetenquête werden verzameld. Om over actuele gegevens te beschikken, werd een beroep gedaan op de in 1995 opgerichte samenwerkingsorganisatie van Europese inspectiekorpsen, The Standing International Conference of Inspectorates (SICI).⁶ Deze organisatie stelt zich tot doel een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van het onderwijs in Europa aan de hand van gegevens en analyses gebaseerd op directe waarneming van schoolpraktijken.

De dataverzameling gebeurde bij alle 25 SICI-leden⁷ aan de hand van een Engelstalige online-enquête met gesloten en open vragen (bijlage I-1). Via de open vragen konden de respondenten een meer kwalitatieve duiding geven bij een aantal kwantitatieve, gesloten antwoorden. De eerste twee vragen peilden naar het al dan niet betrekken van leerlingen bij doorlichtingen in het basisonderwijs. Respondenten die aangaven dit niet te doen, werden meteen naar het einde van de enquête geleid (bijlage I-2). Vanaf vraag drie lag de focus van de enquête meer specifiek op het bevragen van de leerlingen die bij doorlichtingen worden betrokken.

De inspectiekorpsen van 27 Europese regio's⁸ ontvingen via e-mail een uitnodiging om deel te nemen aan het onderzoek (bijlage I-3). De onlinedataverzameling liep van 26 juni tot en met 15 september 2008.

De antwoorden op de gesloten vragen werden kwantitatief verwerkt met Microsoft Excel 2003 en SPSS 16.0 tot een aantal beschrijvende statistieken. De antwoorden op de open vragen werden kwalitatief onderzocht met MindManager Pro X5 en Microsoft Excel 2003. Het doel van de kwalitatieve analyse was de diversiteit te kunnen beschrijven vanuit het principe van *giving voice* (Donche, De Maeyer & Kavadias, 2006). Reeds tijdens het transcriberen van de data viel op dat ze vrij nauw aansloten bij de weerhouden dimensies (§ 4.6: De inhoud van de leerlingbevraging)

uit een eerder uitgevoerde literatuurstudie. Hoewel het binnen kwalitatief onderzoek een minder gebruikelijke benadering is, werd vanuit de vastgestelde gelijkenis grotendeels gekozen voor een deductieve, toetsende a priori-benadering (Mortelmans, 2007) om de data te coderen. “Vertrekkend vanuit het conceptueel kader dat een onderzoeker opgesteld heeft voor de dataverzameling, kan hij een lijst van codes opstellen die hij verwacht terug te vinden [...]. Zelfs in gevallen waar het een exploratief onderzoek betreft, is er vaak al enige achtergrondkennis over het onderwerp aanwezig en kan een beperkte lijst codes opgesteld worden” (Mortelmans, 2007, p. 401).

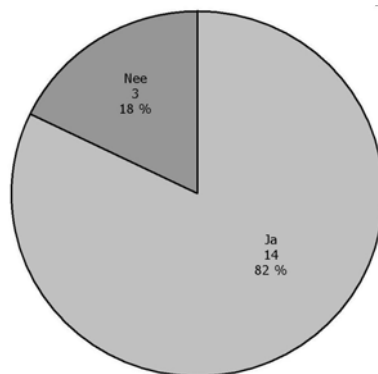
4. ONDERZOEKSRESULTATEN

De enquête kende een responsgraad van 70 %: 19 van de 27 SICI-regio's gingen in op het verzoek om de onlinebevraging in te vullen. Van twee respondenten is de afkomst onbekend en registreerde het systeem geen gegevens doordat de deelnemers de enquête vroegtijdig beëindigden. Er zijn wel data beschikbaar van 17 andere respondenten, wat neerkomt op een bruikbare respons van 63 %. De regio's die deelnamen aan de enquête zijn: de Azoren, Duitstalig België, Engeland, Litouwen, Nederland, Noord-Ierland, Noord-Rijnland-Westfalen, Portugal, Rijnland Pfalz, Roemenië, Saksen, Schotland, Slowakije, Spanje, Tsjechië, Vlaanderen en Wales.

De datacollectie bevat kwantitatieve en kwalitatieve informatie over: (1) het al dan niet betrekken van leerlingen bij een schooldoorlichting; (2) de regelmaat waarmee leerlingen bij doorlichtingen worden betrokken; (3) de leeftijd van de jongste kinderen die worden bevraagd; (4) het gebruik van specifieke tools om leerlingen te bevragen; (5) de manier waarop (mondeling en/of schriftelijk) leerlingen worden bevraagd en (6) de inhoud van de bevraging. In wat volgt, worden de geanalyseerde data in functie van de onderzoeksvragen kort besproken. De data-analyse heeft uitsluitend betrekking op voormelde 17 regio's die bruikbare gegevens aanleverden. Daar waar het zinvol is, vult meer kwalitatieve informatie uit de open vragen het cijfermateriaal aan.

4.1 *Het al dan niet betrekken van leerlingen bij schooldoorlichtingen*

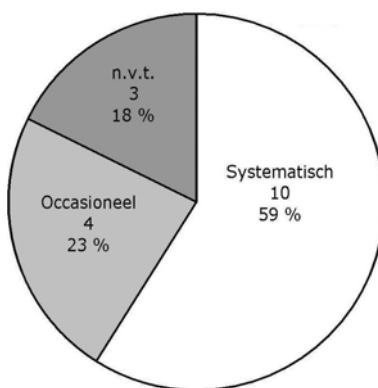
Uit de antwoorden op de vraag *Betrekt uw inspectiekorps leerlingen tijdens de inspectie van basisscholen?* (figuur 1) blijkt dat de inspectiekorpsen van 14 regio's tijdens doorlichtingen in het basisonderwijs de leerlingen op één of andere manier bij deze controle betrekken. Drie regio's hebben hiermee geen ervaring met als gevolg dat ze de overige vragen van de enquête niet konden beantwoorden. In de analyse worden deze regio's gekenmerkt met de vermelding *niet van toepassing*.



Figuur 1.

Frequenties van het al dan niet betrekken van leerlingen bij schooldoorlichtingen in het basisonderwijs door onderwijsinspecteurs in 17 Europese regio's.

4.2 Regelmaat in het betrekken van kinderen



Figuur 2.

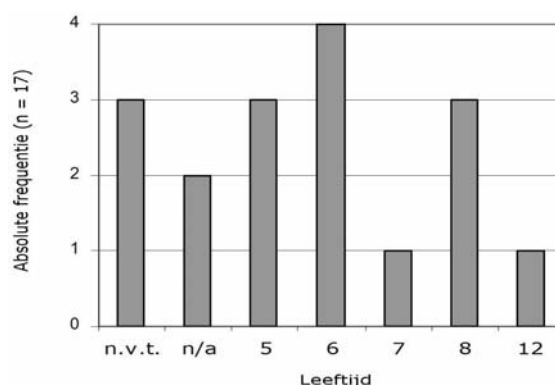
Frequenties van de regelmaat waarmee onderwijsinspecteurs leerlingen betrekken bij schooldoorlichtingen in het basisonderwijs in 17 Europese regio's.

De respondenten die kinderen bij een schooldoorlichting betrekken, gaven via de antwoordmogelijkheden *Systematisch* (elke schooldoorlichting) en *Occasioneel* (sommige schooldoorlichtingen) de regelmaat aan waarmee ze dit doen (figuur 2). In vier regio's (23 %) bestaat hieromtrent geen strikte systematiek. De inspecteurs we-

gen op het moment zelf af of het aangewezen is om leerlingen te consulteren. Zo noteerde een respondent als toelichting bij deze vraag: “(...) if there are signals of risks in the domain of (social or physical) safety.” In de overige regio’s (59 %) worden leerlingen systematisch bij elke doorlichting betrokken.

4.3 De leeftijd van de jongst bevraagde leerlingen

De aanvangsleeftijd van de betrokken kinderen die door de onderwijsinspectie tijdens een schooldoorlichting worden bevraagd, varieert van vijf tot acht jaar (figuur 3). In drie regio’s (18 %) zijn de jongste kinderen die worden bevraagd vijf jaar, terwijl in even zoveel regio’s de leeftijd van de jongst bevraagde kinderen acht jaar is. De meest voorkomende beginleeftijd om kinderen te bevragen is zes jaar (vier regio’s, 24 %), wat globaal genomen overeen komt met de aanvangsleeftijd van het lager onderwijs in de meeste Europese landen. Twee regio’s (12 %) meldden wel leerlingen te bevragen, maar gaven geen startleeftijd op (n/a).



Figuur 3.
Frequenties van de aanvangsleeftijden van de jongst bevraagde leerlingen door onderwijsinspecteurs bij schooldoorlichtingen in het basisonderwijs in 17 Europese regio’s.

4.4 Het gebruik van specifieke tools om leerlingen te bevragen

Op de vraag *Gebruikt uw inspectiekorps specifiek ontwikkelde tools of instrumenten om leerlingen te bevragen?* gaven tien regio’s (59 %) een positief antwoord. Uit de informatie op de open vraag *Geef een korte beschrijving van de gebruikte tools of instrumenten.* blijkt evenwel dat respondenten het begrip instrumenten zeer ruim invulden. Ze interpreteerden de vragen die peilen naar het gebruik van specifieke

tools vooral als het omschrijven van allerlei instrumenten die ze hanteren bij de inspectie van een school. Zo schreef een respondent: “All inspection evidence is recorded on an evaluation form which forms the source of evidence at the end of an inspection (...). The form does not have specific questions for pupils.” Het hoge aantal positieve antwoorden dient gerelativeerd te worden, aangezien de respondenten de vraag naar specifieke tools niet beperkten tot speciaal ontworpen vragenlijsten voor leerlingen. Uit de kwalitatieve analyse van de toelichting die de respondenten gaven, valt af te leiden dat slechts in vijf regio’s (29 %) effectief een lijst bestaat met vragen die aan leerlingen, al dan niet mondeling (in de vorm van een interview-leidraad) of schriftelijk (in de vorm van een itemlijst met meerkeuzevragen) wordt voorgelegd.

4.5 *De werkwijze bij het bevragen van leerlingen*

Alle regio’s die leerlingen bij een doorlichting betrekken, bevragen kinderen mondeling. Voor de helft van deze regio’s is dit de enige manier van bevragen, terwijl in de overige regio’s de onderwijsinspectie een combinatie van schriftelijke en mondelinge bevraging hanteert.

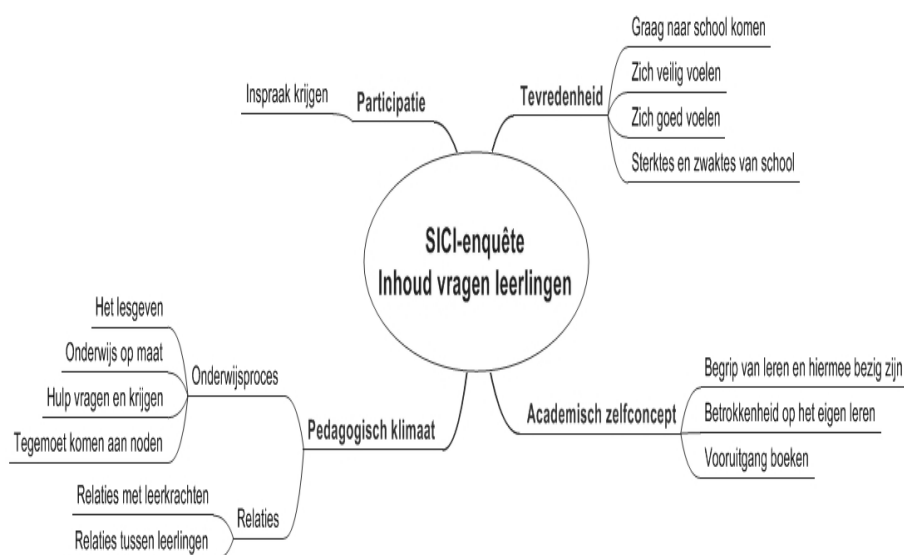
Uit de toelichting die de respondenten bij deze vraag gaven, blijkt dat de keuze voor mondelinge of schriftelijke bevraging sterk samenhangt met de leeftijd van de kinderen. Verder komt uit de kwalitatieve data naar voor dat sommige regio’s mondelinge bevraging van leerlingen interpreterden als een veeleer spontane babbel tijdens het bezoek van de inspecteur aan de klas: “Inspectors talk to pupils in their classrooms about the work they are doing. (...) They talk to them during lessons about their understanding of teaching and learning.” In enkele regio’s gaan de onderwijsinspecteurs meer structureel te werk bij mondelinge bevraging door een geselecteerde groep kinderen van verschillende leeftijden in een vorm van discussiepanel bij elkaar brengen. De leeftijd van de kinderen die deel uitmaken van een dergelijk discussiepanel varieert. In sommige regio’s stelt de onderwijsinspectie een groep samen van kinderen uit vrijwel alle groepen van de lagere school. In andere regio’s opteren de inspecteurs voor een panel dat bestaat uit kinderen van de hoogste leer groepen. Zo rapporteert een respondent: “With older children [we] enter into structured discussions on a range of topics drawn from the inspection framework.”

4.6 *De inhoud van de leerlingbevraging*

Om het begrip welbevinden inhoudelijk af te baken, werden vanuit een eerder uitgevoerde literatuurstudie⁹ vier dimensies weerhouden: (1) *tevredenheid*, (2) *academisch zelfconcept*, (3) *pedagogisch klimaat* en (4) *participatie*. Deze dimensies vor-

men het referentiekader voor de constructie van de Vlaamse vragenlijst en het aanknopingspunt om de kwalitatieve data te onderzoeken.

Van 12 regio's zijn data geregistreerd die meer informatie verschaffen over de inhoud van de vragen die inspecteurs stellen aan leerlingen. De kwalitatieve antwoorden van de respondenten werden binnen de vier dimensies gecategoriseerd (figuur 4). Vrijwel alle inhoudsluizen sluiten hierbij aan. Binnen de dimensie *pedagogisch klimaat* werd bij het catalogiseren van de kwalitatieve data uit de enquête onderscheid gemaakt tussen aspecten die in verband staan met het onderwijsproces en aspecten die te maken hebben met relaties.



Figuur 4.

Categorisering van de inhoud van de leerlingenvragen op basis van de informatie van inspectiekorpsen in 12 Europese regio's.

Tabel 1 geeft een overzicht van de vier dimensies en de inhoud van de vragen binnen elk concept. Slechts in één regio stelt de onderwijsinspectie aan de leerlingen ook vragen over de *betrokkenheid* van ouders bij wat er op school gebeurt en de manier waarop verjaardagen op school gevierd worden. Deze inhoudsluizen zijn niet in tabel 1 of figuur 4 opgenomen.

In de meeste regio's bevroegt de onderwijsinspectie de leerlingen vooral over aspecten die verband houden met de *tevredenheid* en het *pedagogisch klimaat*. Binnen

deze laatste dimensie komen aspecten van het onderwijsproces en interpersoonlijke relaties aan bod. Weinig regio's bevragen leerlingen over hun *academisch zelfconcept* en de organisatie van onderwijs op maat van de kinderen.

Tabel 1.

Frequenties van de inhoud van de vragen die onderwijsinspecteurs stellen aan leerlingen tijdens schooldoorlichtingen in 12 Europese regio's; absolute frequenties.

Concept	Inhoud van de gestelde vragen	ja	nee
Tevredenheid	Graag naar school komen	7	5
	Zich veilig voelen	7	5
	Zich goed voelen	8	4
Academisch zelfconcept	Begrip over leren	4	8
	Zicht op het eigen leren	4	8
	Gevoel van het boeken van vooruitgang	5	7
Pedagogisch klimaat			
Onderwijsproces	Het lesgeven	6	6
	Organisatie van onderwijs op maat	3	9
	Hulp vragen en krijgen	9	3
	Tegemoet komen aan noden	9	3
Relaties	Omgang met leerkrachten	8	4
	Manier en reden van straffen	4	8
	Manier en reden van belonen	4	8
	Omgang met andere leerlingen	7	5
	Reageren op gedrag andere leerlingen	5	7
	Omgaan met pestgedrag	3	9
Participatie	Inspraak krijgen	4	8

4.7 Analyse van de leerlingenvragenlijsten van verschillende regio's

In de enquête werd gepeild naar de bereidheid om de bestaande tools beschikbaar te stellen met als doel een vergelijkende studie te maken van de diverse bevragsinstrumenten. Slechts twee regio's stellen hun gebruikte instrumenten effectief beschikbaar. Een vergelijkende studie op basis van twee ontvangen vragenlijsten is echter weinig opportuun. De twee ontvangen tools zijn qua opzet erg verschillend en daarenboven geven beide inspectiekorpsen aan dat ze bezig zijn met vernieuwingen en de herziening van het inspectiekader.

5. CONCLUSIE

Het merendeel van de inspectiekorpsen uit de respondentengroep geeft aan leerlingen van het basisonderwijs op één of andere manier bij de schooldoorlichtingen te betrekken. In de regio's waar dit effectief gebeurt, organiseert de onderwijsinspectie dit vrijwel altijd systematisch bij elke schoolinspectie. In de concrete doorlichtingspraktijk komt *het betrekken van leerlingen* erop neer dat de inspecteurs de leerlingen – soms formeel, vaak informeel – bevragen. De Vlaamse onderwijsinspectie, voor wie het bevragen van leerlingen in het basisonderwijs nog geen verworvenheid is, kan op dit vlak niet achter blijven, wil ze de belangrijkste stakeholders van het onderwijs een stem geven.

De wijze van leerlingbevraging varieert sterk tussen de verschillende inspectiekorpsen. Uit de data van de online-enquête blijkt dat een mondelinge bevraging overwegend minder systematisch verloopt en dat dit vooral gebeurt op basis van spontane gesprekken met leerlingen tijdens het klasbezoek van de inspecteur. Een schriftelijke bevraging kent meer systematiek, maar deze keuze impliceert dat bij de bevraging de focus ligt op de oudste leerlingen van de basisschool. Ten slotte tonen de resultaten van de enquête aan dat de inspectiekorpsen die leerlingenbevraging op een formele manier organiseren, hiervoor met een geselecteerd groepje leerlingen in gesprek gaan.

Het onderzoek geeft geen aanwijzingen omtrent de meest geschikte leeftijd van leerlingen om hen te bevragen over de school en het onderwijs. Dit maakt ook geen deel uit van deze studie en vormt een onderzoek op zich. Er bestaat wel een tendens om al bij 6-jarigen informatie in te winnen over het school- en klasleven, maar dit houdt tevens in dat het bevragen vooral mondeling gebeurt. De wijze van bevraging (mondeling of schriftelijk) hangt logischerwijze samen met de leeftijd van de kinderen.

De studie geeft weinig eenduidige informatie over de instrumenten die de verschillende inspectiekorpsen hanteren om leerlingen te bevragen. Respondenten geven aan tools te gebruiken, maar bij nader inzicht blijkt dit veelal niet te gaan over instrumenten die specifiek ontworpen zijn om leerlingen te bevragen. Zeker bij de informele, mondelinge bevraging baseren onderwijsinspecteurs zich vooral op aspecten uit het toezichtskader dat ze bij doorlichting gebruiken, dan wel een lijst van specifieke vragen. Dergelijke lijsten blijken veeleer zeldzaam te zijn binnen de meeste inspectiekorpsen. De verhoopte vergelijkende studie van verschillende bevraginginstrumenten kan bezwaarlijk worden uitgevoerd op basis van slechts twee ontvan-

gen instrumenten. Uit de analyse van de ontvangen bevragsinstrumenten is enkel vast te stellen dat beide instrumenten onderling sterk verschillen.

6. BESLUIT EN DISCUSSIE

De vaststelling dat respondenten op dezelfde vragen soms uiteenlopende antwoorden gaven, noopt tot kritische zelfreflectie en enkele bedenkingen bij de onderzoekopzet. Dit maakt het mogelijk om de gegenereerde data in voldoende mate te relativeren.

Vooreerst is er de wijze van informatieverzameling (i.c. via een online-enquête) die op zich een aantal beperkingen inhoudt. In overeenstemming met de voertaal binnen SICI werd geopteerd voor een Engelstalige enquête. Het merendeel van de respondenten is evenwel geen *native speaker* wat een eenduidige interpretatie van de vragen extra bemoeilijkt. Sommige respondenten gaven aan de Engelse taal onvoldoende te beheersen om de antwoorden voldoende helder te stellen en te nuanceren. Daarnaast blijkt uit de analyse van de antwoorden dat de vraagstelling niet steeds eenduidig is. Sommige vragen in de enquête zijn onvoldoende afgebakend. Voor de respondenten kan dit leiden tot verwarring en onduidelijkheden. Bovendien is het vakjargon van elk inspectiekorps verschillend. Een internationale begrippenlijst van specifieke termen die eigen zijn aan onderwijsinspectie, bestaat vooralsnog niet. Ook binnen SICI werd het nationaal vakjargon van elk inspectiekorps nog niet vertaald in een gemeenschappelijk lexicon.

Bij de data-analyse werden deze onderzoeksbeperkingen niet uit het oog verloren. Toch levert de gehanteerde onderzoeksmethodiek, niettegenstaande deze beperkingen, interessante en bruikbare data op. In het bijzonder verschaft de bevraging van de inhoudelijke invulling van de begrippen klas- en schoolklimaat waardevolle informatie in het licht van het verdere onderzoek: de ontwikkeling van een Vlaams instrument voor de onderwijsinspectie om leerlingen in het basisonderwijs te bevragen. De grote inhoudelijk topics die uit deze informatie naar voor komen, zijn richtinggevend voor de keuze van de dimensies waarrond de vragenlijst zal worden samengesteld en voor het formuleren en selecteren van geschikte vragen. De resultaten en de conclusies van de enquête bij de SICI-leden reiken inderdaad verscheidene invalshoeken aan om het bevragsinstrument voor leerlingen te ontwikkelen. Hierbij is het essentieel om voldoende rekening te houden met de specifieke context waarbinnen het instrument zal worden gebruikt (i.c. schooldoorlichtingen in het Vlaams basisonderwijs). De enquête focuste immers enkel op het betrekken van leerlingen als actieve participant bij de kwaliteitscontrole van scholen, maar hield hierbij geen rekening met de verschillen in onderwijs- en kwaliteitssystemen van de

bevroagde regio's. Bovendien wilde de enquête vooral de schriftelijke bevraging van leerlingen onderzoeken, hoewel de gebruikte vraagstelling uiteenlopende interpretaties toeliet. Een herwerkte vragenlijst met een meer heldere afbakening van de vragen zou verschillende interpretaties kunnen vermijden.

Naast de schriftelijke bevraging is kwalitatief vergelijkend onderzoek tussen de verschillende inspectiesystemen binnen Europa een noodzaak om tot meer duidelijkheid te komen. Het is daarbij essentieel om rekening te houden met de verschillen tussen de onderwijssystemen en de visie op kwaliteitscontrole. Het weerhouden van bepaalde ontwikkelingscriteria voor de bevraging van leerlingen in Vlaanderen hangt dus nauw samen met het maken van specifieke keuzes.¹⁰

7. REFERENTIES

- Cardon, E. (2008). *Gebruik van risicoanalyse in Engeland, Nederland en Vlaanderen: een comparatief onderzoek* (Scriptie). Gent: Universiteit Gent.
- De Volder, I., & De Lee, L. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevraginginstrument voor de onderwijsinspectie* (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).
- Donche, V., De Maeyer, S., & Kavadias, D. (2006). *Kwalitatieve onderzoekstechnieken. Een open leerpakket*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Macbeath, J.; Meuret, D.; Schratz, M., & Jakobsen, L.B. (1999). *Evaluating quality in school education. A European pilot project*. European Commission.
- Maes, B.; Vereecke, E.; & Zaman, M. (1999). *Inspectorates of education in Europe. A descriptive study*. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Standaert, R. (2001). *Inspectorates of Education in Europe. A critical analyses*. Leuven: Acco.
- van Bruggen, J. (2007). Inspecteren van scholen. Internationale trends. *Impuls*, 38, 13-37.

Tijdens de voorstudie werden onderstaande websites geraadpleegd in de periode tussen juni 2008 en november 2008:

<http://www.enquetemaken.be>

<http://www.estyn.gov.uk/home.asp>

<http://www.hmie.gov.uk>

<http://www.ofsted.gov.uk>

<http://www.onderwijsinspectie.be>

<http://www.onderwijsinspectie.nl>

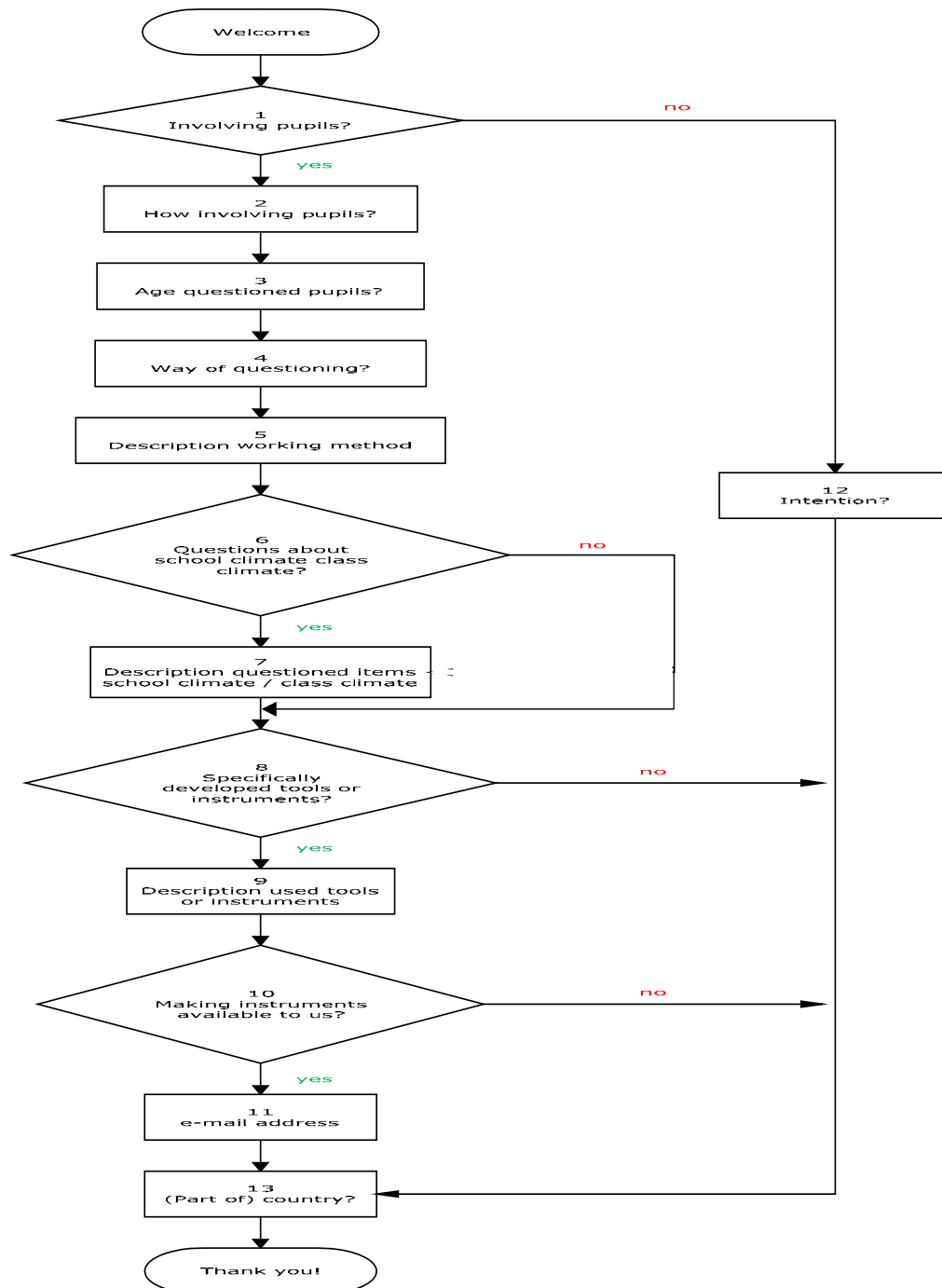
<http://www.sici-inspectorates.org>

8. BIJLAGEN

8.1 *Bijlage I-1: Inhoud enquête SICI*

- 1) Does your inspectorate involve pupils during inspection in primary schools? [Yes / No]
- 2) How does your inspectorate involve pupils during inspection in primary schools? [Systematically (e.g. every school inspection) / Occasionally (e.g. some school inspections)]
- 3) From which age on does your inspectorate question the pupils during inspection in primary schools?
- 4) How does the questioning of pupils take place during inspection in primary schools? [Orally / In writing / Both]
- 5) Please give a short description of the working method in questioning pupils.
- 6) Does the questioning involve questions related to the pupils' perception about the school climate and/or class climate? [Yes / No]
- 7) Please give a short description of the questioned items about school climate and/or class climate by pupils'
- 8) Does your inspectorate use specifically developed tools or instruments to question pupils? [Yes / No]
- 9) Please give a short description of the used tools or instruments.
- 10) Would your inspectorate be so kind to make the instruments being used available to us, so we can make a comparative study of them? [Yes / No]
- 11) Please fill in your e-mail address so we can contact you to make further arrangements.
- 12) Has your organisation the intention to involve pupils voice during inspection of primary schools? [Yes / No]
- 13) Which country or part of a country do you represent?

8.2 Bijlage I-2: Stroomschema enquête SICI



8.3 Bijlage I-3: Uitnodiging SICI-leden deelname enquête

E-MAILTEKST

Dear colleague

As members of the inspectorate of Education in the Flemish part of Belgium, we follow a master study *Training and Educational Science* at the University of Antwerp, more specifically at the Institute of Education and Information Sciences. At this time we are preparing a survey about **involving pupils' voices during inspections of primary schools**.

A part of our research explores how inspectorates of the different European countries use the pupils' voice during school inspection in primary education. We are interested in the way how different inspectorates gather these data. And also, we would like to know the different types of instruments that are used for that purpose. If possible we ask you to forward the original electronic version of the instrument, even in your own language of origin (see e-mail addresses below).

We developed an electronic questionnaire to gather the required information. This short questionnaire, counting less than 15 questions, is available up to and including by the 15th of July 2008 via the link below. We sincerely hope we can count on your cooperation to fulfil this part of our investigation successfully. We will send those inspectorates who shared this useful information a summery of our results.

Yours sincerely,

Ilse De Volder (ilse.devolder@skynet.be) and Ludo De Lee (ludo.delee@telenet.be)
Flemish inspectors of education

Please fill in our questionnaire, simply by double clicking this link:

<http://www.enquetemaken.be/toonenquete.php?id=4472>

If double clicking doesn't work, please be so kind to type this link in your browser manually.

9. NOTEN

- 1 *Het volledige onderzoeksrapport bestaat uit drie delen:*
 - 1) *De Lee, L., & De Volder, I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL I: Voorstudie van de wijzen waarop Europese inspectiekorpsen tijdens schooldoorlichtingen leerlingen bevragen (Masterproef, Universiteit Antwerpen 2009).*
 - 2) *Deel II: De Volder, I. & De Lee, L. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).*
 - 3) *Deel III: De Lee, L. & De Volder I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL III. Het welbevinden gemeten tijdens schooldoorlichtingen (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).*
- 2 *Zie: De Lee, L. & De Volder I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).*
- 3 *Zie: De Lee, L. & De Volder I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).*
- 4 *Zie: De Lee, L. & De Volder I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL III. Het welbevinden gemeten tijdens schooldoorlichtingen (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).*
- 5 *Zie: De Lee, L. & De Volder I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).*
- 6 *Concrete informatie over SICI en de verschillende SICI-leden is te vinden op <http://www.sici-inspectorates.org/>*
- 7 *In een aantal landen is onderwijs geen federale materie, maar een bevoegdheid van deelstaten of gemeenschappen. Onderwijsinspecties zijn in dat geval vaak ook regionaal georganiseerd, waardoor er binnen één land verschillende inspectiekorpsen bestaan. Binnen SICI geldt dit voor de landen België (met de Vlaamse, Franse en Duitstalige onderwijsinspectie), het Verenigd Koninkrijk (met inspectiekorpsen voor de gebieden Engeland, Schotland, Wales en Noord-Ierland) en Duitsland (met inspectiekorpsen voor de deelstaten Hessen, Noordrijn-Westfalen, Rijnland-Palts en Saksen). De onderwijsinspectie van Portugal is verdeeld over het schiereiland Portugal, de eilandengroep De Azoren en het eiland Madeira. Ze zijn afzonderlijk geen SICI-lid, maar behoren allen tot het lidmaatschap van Portugal.*

-
- 8 *SICI telt 25 leden verdeeld over 27 regio's. De uitnodiging voor deelname aan het onderzoek werd verstuurd naar: De Azoren, Denemarken, Duitstalig België, Engeland, Estland, Frankrijk, Hessen, Ierland, Litouwen, Macedonië, Madeira, Nederland, Noord-Ierland, Noordrijn-Westfalen, Oostenrijk, Portugal, Rijnland-Palts, Roemenië, Saksen, Schotland, Slowakije, Spanje, Tsjechië, Vlaanderen, Wales, Wallonië en Zweden.*
 - 9 *Zie: De Lee, L., & De Volder, I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie (Masterproef, Universiteit Antwerpen 2009).*
 - 10 *De gemaakte keuzes en de gehanteerde criteria worden nader toegelicht bij de concretisering van het bevragingsinstrument in deel II van het onderzoeksrapport.*

Universiteit Antwerpen
Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

BEVRAGING VAN HET WELBEVINDEN BIJ LEERLINGEN IN HET BASISONDERWIJS

DEEL II

De ontwikkeling van een bevragingsinstrument
voor de onderwijsinspectie

Ilse De Volder & Ludo De Lee

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog op
het behalen van de graad van master in de
Opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. Peter Van Petegem
Copromotoren: dr. Sven De Maeyer
dr. Jan Vanhoof

BEVRAGING VAN HET WELBEVINDEN BIJ LEERLINGEN IN HET BASISONDERWIJS

DEEL II¹

De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie

ILSE DE VOLDER* & LUDO DE LEE*

**Vlaams onderwijsinspecteur; Masterstudent Universiteit Antwerpen,
Opleidings- en onderwijswetenschappen*

Abstract

Leerlingen in het basisonderwijs tijdens schooldoorlichtingen systematisch bevragen over wat zij vinden van hun school en hun klas is een lacune in het onderzoeksrepertorium van de onderwijsinspectie. Het ontbreekt de Vlaamse onderwijsinspectie hiervoor aan een doelgericht instrumentarium om ook het standpunt van de leerlingen mee in rekening te brengen bij de controle van de onderwijskwaliteit. Het resultaat van deze studie is een wetenschappelijk en statistisch onderbouwd instrument om tijdens schooldoorlichtingen te peilen naar het welbevinden van leerlingen. Het ontwikkelde instrument bevraagt kinderen van de bovenbouw van het basisonderwijs over aspecten van de school en de klas vanuit vijf dimensies van welbevinden: *tevredenheid*, *betrokkenheid*, *academisch zelfconcept*, *sociale relaties* en *pedagogisch klimaat*.

De operationalisering van de vragenlijst resulteert in 28 items die de leerlingen schriftelijk beoordelen op een vierpuntschaal. Het concept van de vragenlijst werd bij een uitgebreide steekproef van meer dan 4500 leerlingen afgenomen en de constructvaliditeit ervan werd op basis van een principale componentenanalyse nagegaan. De vijf dimensies verklaren 47 % van de totale variantie. Rekening houdend met het feit dat leerlingen van het basisonderwijs maar weinig ervaring hebben met het invullen van schriftelijke vragenlijsten die peilen naar hun percepties, toont het onderzoek aan dat het bevragingsinstrument valide en voldoende betrouwbaar is met Cronbach's Alpha-waarden tussen .70 en .90. Het instrument kan worden gebruikt door de onderwijsinspectie bij de externe kwaliteitscontrole van scholen om niet-cognitieve output te meten, maar ook door de scholen zelf binnen het kader van hun outputbeleid.

Key Words: bevragingsinstrument, basisonderwijs, leerlingenbevraging, onderwijsinspectie, schooldoorlichting, niet-cognitieve output, welbevinden, *tevredenheid*, *betrokkenheid*, *academisch zelfconcept*, *sociale relaties*, *pedagogisch klimaat*.

INHOUDSOPGAVE

1.	Probleemstelling.....	II-4
2.	Onderzoeksvraag.....	II-5
3.	Literatuurstudie	II-5
3.1	Welbevinden... een containerbegrip.....	II-6
3.2	Benadering van het concept welbevinden in schoolse context	II-7
3.3	Bevraging van welbevinden in onderwijsonderzoek	II-9
3.4	Conclusie	II-11
4.	Voorstudie: Leerlingenbevraging door onderwijsinspecties in Europa.....	II-11
5.	Welbevinden: definitie en dimensies	II-12
5.1	Werkdefinitie	II-12
5.2	Conceptualisering van welbevinden in vier dimensies	II-13
5.2.1	Tevredenheid	II-13
5.2.2	Academisch zelfconcept	II-13
5.2.3	Pedagogisch klimaat.....	II-13
5.2.4	Participatie.....	II-14
5.3	Conclusie	II-14
6.	Ontwikkeling van het bevragsinstrument.....	II-14
6.1	Methodologische keuze: mondelinge of schriftelijke bevraging?.....	II-15
6.2	Afbakening van de doelgroep	II-16
6.3	Operationalisering van het bevragsinstrument.....	II-16
6.4	Pilootstudie	II-17
6.4.1	Pilootstudie: fase 1	II-17
6.4.2	Pilootstudie: fase 2	II-18
6.5	Conclusie	II-20
7.	Constructvaliditeit en betrouwbaarheid van het bevragsinstrument.....	II-20
7.1	Onderzoeksmethodiek	II-21
7.2	Constructvaliditeit van het bevragsinstrument.....	II-21
7.2.1	Schaal 1: pedagogisch klimaat (n = 8).....	II-23
7.2.2	Schaal 2: academisch zelfconcept (n = 6).....	II-23

7.2.3	Schaal 3: tevredenheid (n = 4)	II-23
7.2.4	Schaal 4: betrokkenheid (n = 4)	II-23
7.2.5	Schaal 5: sociale relaties (n = 6)	II-23
7.3	Definitie van welbevinden	II-25
7.4	Betrouwbaarheid van het bevragingsinstrument na datareductie	II-25
7.5	Samenhang tussen de schalen onderling	II-26
7.6	Conclusie	II-28
8.	Besluit en discussie	II-28
9.	Referenties	II-32
10.	Bijlagen	II-36
10.1	Bijlage II-1: Analyse geraadpleegd Vlaams onderzoek	II-36
10.2	Bijlage II-2: Vragenlijst eerste versie	II-41
10.3	Bijlage II-3: Onderzoekshandleiding	II-42
10.4	Bijlage II-4: Instructieleidraad	II-46
10.5	Bijlage II-5: Visuele ondersteuning	II-48
10.6	Bijlage II-6: Eindconcept vragenlijst	II-49
10.7	Bijlage II-7: Principale componentenanalyse	II-50
10.8	Bijlage II-8: Definitieve vragenlijst na PCA	II-52
11.	Noten	II-53

1. PROBLEEMSTELLING

Onder impuls van de maatschappij investeerde het onderwijs de voorbije decennia in het mondig maken van haar leerlingen. Het Vlaamse onderwijsbeleid formaliseerde dit met de invoering van de leergebiedoverschrijdende eindtermen en eindtermen waarin het nastreven van attitudes centraal staan. Samen met het mondig worden, werd ook inspraak vragen en krijgen van kinderen meer en meer een vanzelfsprekendheid. Getuige hiervan is de oprichting van leerlingenraden in heel wat scholen, mede gestimuleerd door het participatiedecreet.² Het idee om ook aan kinderen hun mening over het onderwijs te vragen, wint aan interesse. De onderwijs- en pedagogische wereld heeft in toenemende mate aandacht voor de stem van de leerling, of wat in internationale wetenschappelijke kringen het predicaat *pupil voice* krijgt. In haar discussiestuk *Pupil voice is here to stay!* schrijft Rudduck (2005) in dit verband: “Recent years have seen a wealth of statements supporting the idea of young people in school finding and using their voices” (p. 1). Ze definieert *pupil voice* als “... the consultative wing of pupil participation. Consultation is about talking with pupils about things that matter in school” (Rudduck, 2005, p. 1).

Leerlingenparticipatie is een hot item (Verschelden, 2002; Van den Eynde, 2003; Elchardus, De Groof & Siongers, 2003). Zowel op internationaal als Vlaams niveau zoeken onderwijswetenschappers naar mogelijkheden om naar *de stem van de leerling* te luisteren en hem op een wetenschappelijk gefundeerde basis inspraakkaders aan te bieden. In toenemende mate verschijnen allerlei wetenschappelijke rapporten, publicaties en instrumenten om scholen, die inspraak van leerlingen ter harte willen nemen, een helpende hand te reiken. Ondanks de groeiende aandacht om kinderen en jongeren rechtstreeks en actief te betrekken bij de evaluatie van onderwijsprocessen, maakt het onderwijs in Vlaanderen op dit ogenblik nog maar weinig ruimte om kinderen en jongeren als competente, sociale actoren te benaderen (Verschelden, 2007). Opvallend daarbij is dat nogal wat actueel wetenschappelijk onderzoek vooral focust op leerlingen in het secundair onderwijs, maar veeleer zelden op kinderen van het basisonderwijs (o.a. Engels, Aelterman, Deconinck, Schepens, & Van Petegem, 2000, 2004; De Fraine, 2003; Van Petegem, 2008). Vanuit dit oogpunt wil dit onderzoek een bijdrage leveren door kinderen van het lager onderwijs in Vlaanderen een inspraakkader aan te bieden om hen op deze wijze als volwaardige onderwijspartners te benaderen.

De Vlaamse onderwijsinspectie doet een uitspraak over de mate waarin een school de ontwikkelingsdoelen en eindtermen nastreeft en/of bereikt en controleert de onderwijskwaliteit van een school op basis van de vaststellingen die ze hierover doet

tijdens een doorlichting.³ Gesprekken met diverse stakeholders vormen een belangrijke bron om deze vaststellingen te voeden en nemen in het kwaliteitszorgsysteem van de inspectie een centrale plaats in. Binnen het vernieuwde referentiekader voor de doorlichtingen, dat sinds januari 2009 in voege is, focust de inspectie o.a. op het welbevinden van de onderwijsactoren als outputindicator. In haar toezichtskader vertaalt ze deze kwaliteitsindicator als *tevredenheid* (van leerlingen, personeel en partners) en speelt hiermee in op recente evoluties en actuele ontwikkelingen binnen onderwijs en kwaliteitszorg (Michielsens, 2008; Van Otterdijk, 2008). Met het oog op de voormelde kwaliteitsindicator behoort het echter niet tot de werkingsprocedures van de Vlaamse onderwijsinspectie om tijdens een doorlichting systematisch kinderen van het basisonderwijs te bevragen over hun welbevinden op de school. Hiervoor ontbreekt het de inspectie aan een wetenschappelijk onderbouwd instrument. Dit onderzoek vult de bestaande lacune in het onderzoeksinstrumentarium van de onderwijsinspectie op. Het volledige onderzoek bestaat uit drie delen: (1) een voorstudie als terreinverkenning, (2) de ontwikkeling van een betrouwbaar en valide bevragingsinstrument en (3) het meten van het welbevinden van leerlingen in het Vlaams basisonderwijs. Elk deel van het onderzoek wordt in een apart rapport beschreven.¹

2. ONDERZOEKSVRAAG

Het tweede deel van het onderzoek focust op de ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor leerlingen van het basisonderwijs en formuleert een antwoord op volgende onderzoeksvraag:

Kan het concept welbevinden van leerlingen in het Vlaams basisonderwijs op een betrouwbare en valide wijze in beeld worden gebracht aan de hand van een schriftelijke leerlingbevraging?

3. LITERATUURSTUDIE

Vanuit een ruime exploratie van bestaande literatuur blijkt ontegensprekelijk dat het begrip welbevinden zeer uiteenlopende definities kent. In wat volgt, wordt eerst op deze ruime begripsinvulling ingegaan. Daarna, in een poging om het begrip af te bakenen, richt de focus zich op literatuur over welbevinden in een schoolse context. Ten slotte wordt in de onderwijsonderzoeksliteratuur nagegaan hoe het concept welbevinden invulling krijgt.

3.1 Welbevinden... een containerbegrip

Welbevinden kent als begrip een zeer uiteenlopende en bijzonder brede invulling. Hird (2003) onderbouwt deze stelling door in haar literatuurreview over welbevinden te stellen: “There is no general agreement on a universal definition of well-being” (p. 4).

Internationaal wordt het begrip *well-being* als een normatief gegeven tegenover *ill-being* geplaatst waardoor het begrip automatisch wordt gerelateerd aan gezondheid (Crisp, 2008). Binnen deze benadering wordt een onderscheid gemaakt tussen *objective and subjective well-being* (van Bruggen, 2001; Nieboer, Lindenberg, Boomsa & van Bruggen, 2005). Het *objectieve welbevinden* omvat extern gemeten factoren, zoals de mentale en fysieke gezondheid van een individu, die het mogelijk maken een uitspraak te doen over het welbevinden van dat individu. De invulling van het *subjectieve welbevinden* situeert zich vooral op psycho-dynamische en persoonlijke factoren vanuit het perspectief van het individu zelf. Het begrip wordt daarbij geassocieerd met diverse aspecten zoals *physical and mental well-being*, *emotional and behavioural well-being* en *spiritual and moral well-being* (O’Brien, 2008).

Om het welbevinden te onderzoeken, baseren onderzoekers in Scandinavië zich vaak op het model van Allardt (1989), het zogenaamde *Assessment of welfare*. In de Scandinavische talen is het begrip *welfare* identiek aan het begrip *well-being* en bevat het naast gezondheidsaspecten ook aspecten van sociale en psychologische aard. Vanuit deze invalshoek benaderen onderzoekers (Allardt, 1989; Konu & Rimpela, 2002) welbevinden zowel op basis van objectieve als subjectieve indicatoren.

Veenhoven (2007) wijst op het door elkaar gebruiken van begrippen als *well-being*, *happiness* en *quality of life*. In de literatuur komen de begrippen *well-being* en *happiness* naast elkaar voor als concurrerende en overlappende concepten (O’Brien, 2008). White (2006) benadert het onderscheid tussen beide concepten vanuit een filosofisch perspectief. Hij definieert *happiness* als een gevoelstoestand die in relatie staat met een initiële gemoedstoestand, maar zegt dat het een moeilijk concept is om er duidelijkheid in te scheppen.

If having a concept of happiness requires that it meets a high standard of clarity, then you might well say that we don’t really have a concept of happiness, or at least that it certainly doesn’t show itself in the history of philosophy (White, 2006, p. 162).

Het antwoord op White’s vraag wat het is om *gelukkig* te zijn, wordt door O’Brien (2008) vertaald als: “Finding happiness is one and the same thing as finding the solution to the problem of conflicting aims. (O’Brien, 2008, p. 20). Het concept *happiness* wordt daarbij beschouwd als *subjective well-being* of *satisfaction with life*. Het meten van het *subjectieve welbevinden* wordt daarbij als essentieel beschouwd om

de maatschappelijke evoluties in kaart te brengen (Nieboer et al, 2005). *Happiness* of *subjective well-being* zijn sterk waardegebonden materies die leiden tot verschillende theoretische controversies (Veenhoven, 2007). In 2006 ontwikkelde de universiteit van Leicester de eerste *World Map of Happiness* gebaseerd op een meta-analyse in 178 landen, om het landelijk niveau van *happiness* te bepalen in relatie tot gezondheid, welvaart en onderwijs (Marks, Abdallah, Simms & Thompson, 2006). Veenhoven (2007) ijvert reeds geruime tijd om de sociale vooruitgang af te meten aan de groei van het *Bruto Nationaal Geluk* naar analogie met het Bruto Nationaal Product. De benadering van het welbevinden vanuit deze verschillende invalshoeken leidt tot een sterk uiteenlopende invulling en definiëring.

Op basis van deze exploratieve literatuurstudie kan welbevinden worden omschreven als een containerbegrip (van Bruggen, 2001) dat verschillende ladingen dekt, dat overlapt met verschillende andere begrippen en in het bijzonder met het begrip *happiness*. Elke studie in dit verband geeft aan het concept een meer eigen invulling en beklemtoont hierin andere nuances. Vanuit het perspectief van het onderzoek naar het welbevinden van kinderen in het basisonderwijs wordt de invulling van het begrip welbevinden verder afgebakend binnen de context van de school.

3.2 Benadering van het concept welbevinden in schoolse context

Uit het voorgaande blijkt dat de invalshoek van waaruit welbevinden wordt onderzocht bepalend en noodzakelijk is voor een werkbare afbakening van het begrip. De contouren van het literatuuronderzoek worden daarom meer begrensd door de focus te leggen op de schoolse context.

Binnen actueel onderwijsonderzoek krijgt welbevinden in toenemende mate een belangrijke plaats. Onderzoekers zien welbevinden als een fundamentele voorwaarde om gunstige leerprocessen te bevorderen (Engels et al., 2000; Van Damme, Meyer, De Troy & Mertens, 2001; Marsh, Köller & Baumert, 2001; De Fraine, 2003; De Maeyer, Rymenans, Daems, Van Petegem & Van de Bergh, 2003). Ze wijzen tevens op de wederzijdse beïnvloeding van het welbevinden van leerlingen en hun prestaties (De Fraine, 2003) en de sterke samenhang die er bestaat tussen het welbevinden en de leeromgeving van de leerlingen (Fraser & Walberg, 1991; Fraser, 1994; Van Petegem, 2008). Toch blijkt de begripsafbakening van welbevinden ook binnen een onderwijscontext nog zeer divers.

Stoel (1980) omschrijft welbevinden als de verhouding tussen *positieve en negatieve gevoelens*. Smits en Vorst (1982) ontwikkelden een uitgebreide schoolvragenlijst die als inspiratiebron diende voor de constructie van verschillende Vlaamse schriftelijke bevragingsinstrumenten (Van Damme et al., 2001; De Fraine, 2003).

Deze schoolvragenlijst concretiseert het welbevinden in items die peilen naar de sociaal-emotionele houding van de leerlingen ten opzichte van het schoolleven.

Brutsaert (1993) spreekt over *schoolwelbevinden* en geeft aan dat de beleving ervan samen hangt met de mate van harmonie tussen de persoon en zijn omgeving. Daaruit kan worden afgeleid dat schools welbevinden samenhangt met de *tevredenheid* van de leerlingen binnen de schoolse context. Hij wijst op het belang van een multidimensionele benadering van schoolwelbevinden en benadert het begrip als een geheel van aanpassingsindicatoren dat uit zeven facetten bestaat: (1) zelfwaardering, (2) omgevingsbeheersing, (3) stress, (4) faalangst, (5) sociale integratie, (6) *schoolbetrokkenheid* en (7) *studiebetrokkenheid*. Van Damme et al. (2001) sluiten zich aan bij de multidimensionele benadering van Brutsaert maar weerhouden slechts vier dimensies voor schoolwelbevinden: (1) de *studiebetrokkenheid*, (2) de sociale dimensie, (3) het academisch zelfconcept en (4) de *schoolbetrokkenheid*.

Eder (1995, in Engels et al., 2000, 2004) wijst op het fundamentele onderscheid tussen *actueel en duurzaam welbevinden*, vermits welbevinden een tijds- en situatiegebonden toestand is. Voor het *actuele welbevinden* gelden indicatoren zoals de onmiddellijke gevoelens van zich goed voelen op school, de *tevredenheid* met aspecten van de situatie, de schoolgerelateerde angstgevoelens, enz. *Duurzaam welbevinden* is dan veeleer de toestand van welbevinden op lange termijn met indicatoren zoals algemene zelfwaardering, het beeld van de eigen bekwaamheid, het zelfbeeld, het academisch zelfconcept en het sociale en emotionele zelfbeeld. Binnen het *duurzame welbevinden* is de invulling van het zelfconcept zeer ruim. Actueel en duurzaam welbevinden staan in een voortdurende wisselwerking met elkaar.

Engels et al. (2000) onderscheiden een cognitieve en een affectieve component binnen het schoolwelbevinden. De cognitieve component is de mate waarin de persoon oordeelt dat zijn verwachtingen en behoeften gerealiseerd zijn en dat hij tevreden is over de schoolsituatie. De affectieve component, of wat ze *schoolbeleving* noemen, heeft betrekking op de gevoelens die samenhangen met de schoolsituatie. Zij wijzen erop dat de schoolbeleving van leerlingen de weergave is van het situationele welbevinden, dat afhankelijk is van de gevoelens en de ervaringen van de leerlingen op klas- en schoolniveau. De benadering van Engels et al. (2000) percipieert *tevredenheid* van leerlingen als een onderliggende indicator van het schoolwelbevinden. Vanuit deze ondergeschiktheid waarschuwen de onderzoekers voor het door elkaar halen van de begrippen welbevinden en *tevredenheid* die in onderwijsliteratuur vaak in één adem worden genoemd.

Laevers (Laevers & Laurijssen, 2001; Laevers et al., 2003) op zijn beurt omschrijft welbevinden als een teken van levenskwaliteit waarbij de wisselwerking tussen kind en omgeving optimaal verloopt en onderkent daarbij een sterk verband tussen het welbevinden en het klasklimaat; een relatie die ook andere onderzoekers vaststelden (Brutsaert, 1993; Engels et al., 2000; Van Damme et al., 2001; De Frai-

ne, 2003; Van Petegem, 2008). Laevers et al. (2003) hanteren tevens het begrip *betrokkenheid* dat verwijst naar de activiteit, de concentratie, de interesse en de motivatie van het kind. Beide begrippen, welbevinden en *betrokkenheid*, zijn volgens Laevers essentiële graadmeters van de impact van het onderwijs op kinderen in het basisonderwijs (Laevers et al., 2003).

Uit de literatuurstudie van onderwijskundig onderzoek blijkt dat welbevinden ook binnen een schoolse context nog een brede begripsinvulling kent en vanuit verschillende onderliggende componenten wordt benaderd. Welbevinden wordt algemeen wel als een fundamentele voorwaarde gezien om leerprocessen in gunstige zin te bevorderen en als een multidimensioneel concept benaderd. Binnen een schoolse context wordt welbevinden gepercipieerd vanuit een cognitieve en een affectieve component. Vermits welbevinden vooral verwijst naar een tijds- en situatiegebonden toestand is het van belang een onderscheid te maken tussen *duurzaam en actueel welbevinden*.

3.3 *Bevraging van welbevinden in onderzoek*

Van Damme et al. (2001) zien welbevinden als een variabele die meerdere meetmomenten over de tijd vraagt om gegronde uitspraken te doen, hoewel bevragingen vaak slechts momentopnames zijn (Van Damme et al., 2001). Met de beperking die een eenmalige bevraging inhoudt, dient rekening te worden gehouden bij de interpretatie van de resultaten van de bevraging.

Het Vlaams basisonderwijs maakt nog maar minimaal gebruik van rechtstreekse schriftelijke bevraging van kinderen (Laevers & Laurijssen, 2001). In het basisonderwijs verzamelen onderzoekers overwegend op indirecte wijze informatie over jonge kinderen aan de hand van schriftelijke vragenlijsten voor ouders en leerkrachten (Van Heddegem, Gadeyne, Vandenberghe, Laevers & Van Damme, 2004). Van Heddegem et al. (2004) stellen dat rechtstreekse afname van vragenlijsten bij jonge kinderen leidt tot een plafondeffect, wat inhoudt dat de meeste leerlingen aangeven altijd tevreden te zijn. Enkel 5 % kinderen met echte problemen kunnen via rechtstreekse bevraging worden opgespoord.

Internationaal opteren onderzoekers er in toenemende mate voor om kinderen wel als rechtstreekse respondenten bij de gegevensverzameling voor onderzoek te betrekken en ziet men dit als een reële uitdaging (Scott, in Christensen & James, 2008). Vooral het internationale verdrag voor de Rechten van het Kind (1989) heeft een belangrijke bijdrage geleverd *to give children a voice*. Er is een groeiende tendens om kinderen aan de hand van participatorische technieken actiever te betrekken

bij onderzoek en om hun mening te bestuderen bij onderwerpen die hen aanbelangen (Christensen & James, 2008).

Zeker in Engeland groeit de aandacht voor *consulting pupils voice* met de leerling als een rechtstreekse en actieve onderzoeksparticipant (McIntyre, Pedder & Rudduck, 2005; Rudduck, 2005). MacBeath, Demetriou, Rudduck en Myers (2003) ontwikkelden hiervoor zelfs een toolbox om leerlingen te consulteren en hun perceptie omtrent aspecten van de school en de klas in kaart te brengen. Woodhead en Faulkner (2004, in Christensen & James, 2008) wijzen evenwel op het dilemma van de plaats die kinderen binnen onderzoek kunnen innemen. Hoewel ze stellen dat het kind zelf de beste bron van informatie is, wijzen ze tevens op diverse problemen die kunnen rijzen en die de betrouwbaarheid van rechtstreeks verzamelde gegevens bij kinderen kunnen beïnvloeden.

Het dilemma om al dan niet kinderen als exclusieve bron van informatie te raadplegen, hangt af van de methodologische keuzes. Zeker bij de bevraging van zeer jonge kinderen opteren sommige onderzoekers voor een bijkomende bevraging van de ouders of de betrokken opvoeders. In Engeland investeert de overheid vanuit haar bezorgdheid voor *every child matters* tot veelvuldig onderwijsonderzoek. Met het grootschalige longitudinale ALSPAC-onderzoek⁴ in Engelse basisscholen (Morrison Gutman & Feinstein, 2008) werd het welbevinden van de kinderen vanuit vier dimensies nagegaan: (1) mental health, (2) pro-social behaviour, (3) antisocial behaviour en (4) achievement. In deze benadering wordt zowel het *objectieve* als *subjectieve welbevinden* benaderd. De motivering voor deze benadering, vinden deze onderzoekers bij de uitgangspunten van de Wereldgezondheidsorganisatie. Ook Konu & Rimpelä (2002) concretiseerden het concept welbevinden zowel vanuit objectieve als subjectieve vaststellingen en baseerden zich daarbij op de eerder aangehaalde *Allardt Theory of Welfare* (Allardt, 1989). Deze benaderingswijze gaat uit van een sterke verwevenheid tussen de dimensies (1) school conditions, (2) social relationship, (3) means for self-fulfilment en (4) health status.

In Vlaanderen heeft onderwijsonderzoek in het secundair onderwijs – in tegenstelling tot onderwijsonderzoek in het basisonderwijs – heel wat meer traditie om het welbevinden bij leerlingen uit de diverse studierichtingen te bevragen (Engels et al., 2000; Van Damme et al., 2001; Elchardus et al., 2003; De Fraine, 2003; De Maeyer et al., 2003; Van Damme, 2004; Van Petegem, 2008). Dergelijke onderzoeken (bijlage II-1) sluiten inhoudelijk niet aan bij dit onderzoek, maar zijn toch waardevol omdat ze zicht bieden op de onderzoeksbenadering van welbevinden. In dit onderzoek dienen ze als exemplarische voorbeelden van hoe de conceptualisering van welbevinden gebeurde en hoe dit werd vertaald in een schriftelijke bevraging die kwantitatief en statistisch werd onderzocht.

3.4 Conclusie

De literatuur biedt geen eensluidende definitie voor het begrip welbevinden. Uit de studie van divers onderzoek blijkt wel dat het concept welbevinden multi-dimensioneel wordt benaderd en dat daarbij zowel aspecten van het actuele als het duurzame welbevinden worden weerhouden. Daarnaast maken verschillende auteurs een onderscheid tussen het objectieve en het subjectieve welbevinden. De beleving van het welbevinden hangt af van persoonlijke factoren bij de leerlingen én van factoren binnen de leeromgeving. Binnen het onderwijs worden deze omgevingsfactoren voornamelijk bepaald door het klas- en schoolklimaat.

De literatuurstudie wijst uit dat recent onderzoek in toenemende mate verkiest om kinderen rechtstreeks te betrekken als volwaardige respondenten. Bij de concretisering van het bevragingsinstrument moet voldoende rekening worden gehouden met de ontwikkelingsleeftijd van de beoogde doelgroep. De dimensies van welbevinden die onderzoekers weerhouden, hangen nauw samen met de invalshoek van waaruit het onderzoek wordt gevoerd. Vanuit de vaststellingen uit de literatuurstudie wordt de specifieke invalshoek van dit onderzoek in wat volgt, toegelicht en worden gemaakte keuzes verantwoord. Deze keuzes zijn onderbouwd vanuit onderzoeksresultaten van een voorstudie die als terreinverkenning is opgevat.⁵

4. VOORSTUDIE: LEERLINGENBEVRAGING DOOR ONDERWIJSINSPECTIES IN EUROPA

Dit tweede deel van het onderzoek stelt de ontwikkeling van een bevragingsinstrument centraal waarmee de onderwijsinspectie tijdens schooldoorlichtingen kan peilen naar de mate van het welbevinden van de leerlingen. Naast een literatuurstudie om het concept welbevinden af te bakenen, werd ook een voorstudie uitgevoerd als terreinverkenning. Via de internationale inspectieorganisatie SICI (Standing International Conference of Inspectorates)⁶ werd aan de hand van een internetenquête bij Europese inspectiekorpsen gepeild hoe ze bij de eventuele bevraging van leerlingen vormelijk en inhoudelijk te werk gaan en werd onderzocht welke tools de betrokken inspectiekorpsen eventueel hanteren om leerlingen te bevragen.

De voorstudie wordt als een op zich staand onderzoek aan alle SICI-leden gerapporteerd. Vanuit deze optiek zijn zowel de gehanteerde onderzoeksmethodiek als de onderzoeksresultaten in een apart rapport beschreven.⁷ Binnen dit deel van het onderzoek, namelijk de ontwikkeling van het bevragingsinstrument, wordt hier enkel ingegaan op de relevante conclusies uit de voorstudie.

- 1) Het merendeel van de inspectiekorpsen uit de respondentengroep betreft leerlingen van het basisonderwijs op één of andere manier systematisch bij elke schooldoorlichting.
- 2) In de concrete doorlichtingspraktijk komt *het betrekken van leerlingen* erop neer dat de inspecteurs de leerlingen (mondeling en/of schriftelijk) bevragen.
- 3) Onderwijsinspecteurs baseren zich voor de bevraging van leerlingen vooral op het toezichtskader dat ze bij doorlichting gebruiken, dan wel op een lijst met specifieke vragen. Dergelijke lijsten blijken veeleer zeldzaam te zijn binnen de verschillende korpsen.
- 4) De optie om leerlingen mondeling of schriftelijk te bevragen, hangt samen met de leeftijd van de kinderen. Mondelinge bevraging spitst zich in hoofdzaak toe op jonge kinderen.
- 5) Mondelinge bevraging verloopt overwegend minder systematisch en vaak informeel op basis van spontane gesprekken met leerlingen tijdens het klasbezoek van de inspecteur. Enkele inspectiekorpsen organiseren echter een gestructureerde mondelinge bevraging op basis van een discussiepanel dat bestaat uit een geselecteerde groep leerlingen.
- 6) Schriftelijke bevraging kent meer systematiek, maar impliceert dat de focus op de oudste leerlingen van de basisschool ligt.

Met de voorstudie werd, in het licht van het verdere onderzoek, waardevolle informatie verzameld over de invulling van de begrippen klas- en schoolklimaat. De grote inhoudelijke topics die uit de informatie naar voor kwamen, zijn richtinggevend voor de keuze van de dimensies om het concept welbevinden te definiëren en voor het formuleren en selecteren van geschikte vragen. De voorstudie had ook de bedoeling bestaande bevragsinstrumenten van Europese inspectiekorpsen te bekomen om deze te analyseren. Het aantal ontvangen instrumenten was evenwel ontoereikend om hiervan een degelijke analyse te maken.

5. WELBEVINDEN: DEFINITIE EN DIMENSIES

5.1 Werkdefinitie

Om jonge kinderen over hun welbevinden binnen een schoolse context te bevragen, wordt vanuit de literatuurstudie rekening gehouden met het onderscheid tussen het actuele en het duurzame welbevinden. De focus ligt daarbij op de schoolbeleving vanuit een multidimensionele benadering. Dit leidt tot volgende werkdefinitie:

Het welbevinden van een kind in de basisschool is de mate waarin het kind de school beleeft vanuit zijn actuele en duurzame schoolervarin-

gen en is multidimensioneel. Het is het resultaat van zijn perceptie op de dimensies (1) tevredenheid, (2) academisch zelfconcept, (3) pedagogisch klimaat en (4) participatie.

5.2 Conceptualisering van welbevinden in vier dimensies

In de literatuur van onderwijsonderzoek wordt het concept welbevinden zeer divers ingevuld. Sommige onderzoekers beperken zich bij de invulling van welbevinden tot *tevredenheid*. Anderen verruimen deze invulling met een bijkomende vragen naar aspecten van *betrokkenheid*, academisch zelfconcept, *pedagogisch klimaat* of participatie.

Uit de voorstudie bij onderwijsinspecties in Europa blijkt dat naast de bevraging van aspecten van de *tevredenheid* ook aspecten van het klas- en schoolklimaat aan bod komen. De conceptualisering van het welbevinden is afhankelijk van de onderzoeksfocus en de doelgroep. De onderwijsinspectie controleert de onderwijskwaliteit in scholen en beschouwt het welbevinden van leerlingen als een outputindicator van niet-cognitieve leerresultaten die scholen realiseren.

Bij de ontwikkeling van het bevragingsinstrument werd bij de concretisering van een schriftelijke bevraging van het welbevinden van leerlingen geopteerd om volgende vier dimensies te weerhouden: (1) *tevredenheid*, (2) academisch zelfconcept, (3) *pedagogisch klimaat* en (4) participatie. In wat volgt, wordt deze keuze en de invulling ervan verder toegelicht.

5.2.1 *Tevredenheid*

De dimensie *tevredenheid* onderzoekt hoe het kind zich voelt op de school en in de klas. Deze dimensie is, zo blijkt uit de literatuurstudie, zeer nauw verweven met de dimensie *betrokkenheid* die de mate aangeeft waarop het kind actief deel neemt aan het onderwijsleerproces. Net omwille van deze sterke verbondenheid worden beide geïntegreerd binnen dezelfde dimensie. De mate van *tevredenheid* geeft op die manier een beeld van het actuele welbevinden van een kind op school en in de klas.

5.2.2 *Academisch zelfconcept*

De dimensie academisch zelfconcept wordt weerhouden om het duurzame welbevinden van kinderen te onderzoeken. De klemtoon ligt daarbij op het beeld dat een kind heeft over het eigen schoolse kunnen.

5.2.3 *Pedagogisch klimaat*

De dimensie *pedagogisch klimaat* geeft een beeld van de wijze waarop leerlingen het klimaat in de school en in de klas percipiëren. De onderwijsinspectie doet een uitspraak over de onderwijskwaliteit op schoolniveau. Daarom worden het school-

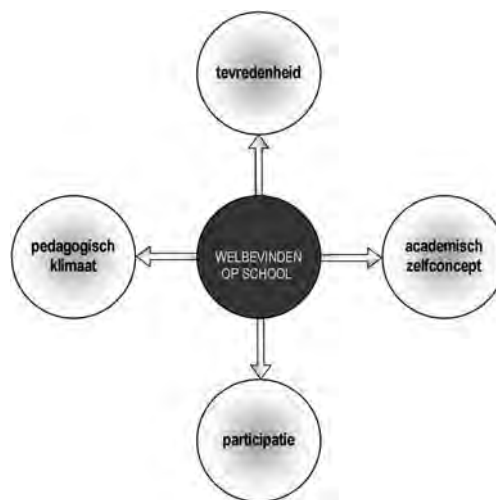
en klasniveau binnen één dimensie bevraagd. De dimensie *pedagogisch klimaat* bevat daarnaast ook interrelationele aspecten. Deze peilen naar de relaties tussen kinderen onderling en naar de relaties tussen leerlingen en leerkrachten.

5.2.4 Participatie

Uit de vergelijkende literatuurstudie (bijlage II-1) blijkt dat binnen onderwijsonderzoek de indicator participatie vaak wordt opgenomen als een element van school- en klasklimaat. Deze dimensie wordt doelbewust apart weerhouden omdat participatie een actueel thema is binnen onderwijs. Kinderen zijn de actieve participanten van het onderwijs en hebben recht om een volwaardige stem te krijgen binnen de leer- en leefomgeving van de school.

5.3 Conclusie

De werkdefinitie en de weerhouden dimensies vormen het conceptueel kader waarop de concretisering van het bevragsinstrument is gebaseerd (figuur 1).



Figuur 1.
Dimensies van het concept welbevinden binnen een schoolse context.

6. ONTWIKKELING VAN HET BEVRAGINGSINSTRUMENT

Het ontwikkelde bevragsinstrument is het resultaat van een onderzoeksproces in verschillende fasen. In wat volgt, worden eerst de methodologische keuzes verduide-

lijkt omdat deze een impact hebben op de te bevragen doelgroep. Vervolgens wordt de inhoud van het bevragingsinstrument bepaald. In een pilootstudie werd het bevragingsinstrument uitgetest om het op basis van kwalitatief en kwantitatief onderzoek bij te sturen en te finaliseren.

6.1 *Methodologische keuze: mondelinge of schriftelijke bevraging?*

Om leerlingenbevraging bij schooldoorlichtingen structureel en systematisch mogelijk te maken, dient het bevragingsinstrument zowel qua inhoud als praktische toepasbaarheid aan te sluiten bij de onderzoeksmethodiek van de Vlaamse onderwijsinspectie. De criteria vloeien voort uit kennis van het veldwerk en de terreinverkenning binnen SICI. Dit impliceert een aantal consequenties die als criteria bepalend zijn om te opteren voor een schriftelijke vragenlijst met een beperkt aantal items.

- 1) Een eerste belangrijk criterium heeft te maken met de haalbaarheid van leerlingenbevraging tijdens een schooldoorlichting. De organisatie van een schriftelijke bevraging is binnen het geheel van doorlichtingsactiviteiten relatief eenvoudig te organiseren en heeft de minste impact op de schoolorganisatie. Leerlingen samen brengen in een gesprekspanel is praktisch en organisatorisch minder haalbaar en heeft een veel grotere impact op de school- en klasorganisatie. Deze optie sluit evenwel mondelinge bevraging niet per definitie uit. Indien een inspectieteam het tijdens een doorlichting nodig acht, kunnen de resultaten van de schriftelijke bevraging verder kwalitatief worden onderzocht door met een selectie van leerlingen in gesprek te gaan. Uit de resultaten van de terreinverkenning blijken gesprekken met groepen geselecteerde leerlingen trouwens een werkbare praktijk te zijn.
- 2) De tijdsinvestering die aan de bevraging van leerlingen kan worden besteed, is een tweede belangrijk criterium en hangt nauw samen met het haalbaarheids criterium. Onderwijsinspecteurs moeten via methodische triangulatie op korte tijd veel informatie over een school verzamelen, analyseren en synthetiseren. Een leerlingenbevraging is hierbij slechts één van de mogelijke informatiebronnen. De tijd die hieraan wordt besteed, kan niet ten koste gaan van andere, evenzo belangrijke invalshoeken om informatie over een school te verzamelen. Een schriftelijke bevraging maakt het mogelijk om op relatief korte tijd heel wat informatie te verzamelen bij een groot aantal leerlingen die kwantitatief statistisch kan worden verwerkt. Een mondelinge bevraging daarentegen is veel tijdsintensiever en noopt zich tot een veel beperkter aantal leerlingen. Het tijds criterium impliceert dat de schriftelijke vragenlijst beperkt moet zijn wat het aantal items betreft, maar dat tegelijkertijd het aantal items de mate van welbevinden van de leerlingen voldoende in kaart moet brengen.

- 3) Het nastreven van systematiek in het bevragen van leerlingen vormt een derde criterium en moet het mogelijk maken om van leerlingenbevraging een structureel onderdeel te maken van het onderzoeksinstrumentarium van de onderwijsinspectie. Uit de terreinverkenning blijkt dat schriftelijke bevraging meer systematiek genereert ten opzichte van mondelinge bevraging die veeleer occasioneel en daardoor meer informeel en sporadisch blijkt te verlopen.

6.2 *Afbakening van de doelgroep*

Kinderen als exclusieve bron van informatie raadplegen, is een methodologische keuze. Bij de bevraging van leerlingen dient rekening te worden gehouden met het aangehaalde dilemma van de plaats die kinderen binnen onderzoek kunnen innemen (Woodhead & Faulkner, 2004, in Christensen & James, 2008). Deze onderzoekers zien een bijkomende bevraging van de ouders of de betrokken opvoeders als een noodzaak ten gunste van de betrouwbaarheid van rechtstreeks verzamelde gegevens bij zeer jonge kinderen.

Op basis van hoger aangehaalde criteria is deze impliciete noodzakelijkheid weinig realistisch binnen de huidige werkcontext van de onderwijsinspectie, wat het bevragen van zeer jonge kinderen uitsluit. Bovendien komt uit de kwalitatieve analyse van de terreinverkenning naar voor dat de wijze van bevraging (mondeling en/of schriftelijk) samenhangt met de leeftijd van de kinderen. Door te kiezen voor een schriftelijke bevraging komt de focus op de oudste kinderen van het basisonderwijs te liggen. Vanuit deze optiek wordt geopteerd voor de bevraging van de leerlingen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar. Dit zijn in principe kinderen tussen 9 en 11 jaar oud, indien ze geen schoolse voorsprong of achterstand hebben. Rekening houdend met de schoolvorderingen kan de doelgroep ook een aantal kinderen jonger dan 9 jaar (kinderen met schoolvoorsprong) of ouder dan 11 jaar (kinderen met schoolachterstand) bevatten.

6.3 *Operationalisering van het bevragsinstrument*

Voor de concretisering van het bevragsinstrument welbevinden werden per dimensie een aantal items geformuleerd (bijlage II-2). Bij gebrek aan valide en betrouwbare schriftelijke vragenlijsten omtrent het welbevinden van leerlingen in het basisonderwijs zijn deze items voor het merendeel gebaseerd op bestaande vragenlijsten voor leerlingen uit het secundair onderwijs. De belangrijkste bronnen voor de inhoudelijke invulling van de 32 items zijn de *Welbevindeninventaris van het secundair onderwijs* (Engels et al., 2004), de *Eindvragenlijst Welbevinden* (Van Damme et al., 2001; De Fraine, 2003) en het bevragsinstrument van de Schotse onderwijsinspectie (Her Majesty's Inspectorate of Education, 2008).

Rekening houdend met de leeftijd van de doelgroep werden de items afkomstig uit vragenlijsten van het secundair onderwijs vereenvoudigd qua taalgebruik en inhoudelijk aangepast om ze beter te doen aansluiten bij de context van het basisonderwijs. De formulering van de items heeft vooral bij jonge kinderen een impact op de kwaliteit van de antwoorden. Het belang van ondubbelzinnige en heldere items wordt door De Leeuw & Otter (1995, in Christensen & James, 2008) onderschreven.

Uit onderzoek naar het vraag- en antwoordproces bij de bevraging van kinderen blijkt dat ze eerder antwoord zullen geven op een vraag dan aan te duiden dat ze het niet weten. Dit zou kunnen worden geïnterpreteerd als brutaal, onoplettendheid of een gebrek aan medewerking (Scott, 1998, in Christensen & James, 2008). Woodhead en Faulkner (2004, in Christensen & James, 2008) wijzen er bovendien op dat kinderen jonger dan 11 jaar moeilijkheden hebben met het vasthouden van de verschillende antwoordmogelijkheden. Vanuit deze optiek werd geopteerd voor een driepuntenschaal (waar; soms waar, soms niet waar; niet waar) zonder de antwoordcategorie *weet niet*.

6.4 *Pilootstudie*

Voorafgaand aan het grootschalige onderzoek werd de geschiktheid van het ontwikkelde instrument in een gestructureerde pilootstudie nagegaan. Dit gebeurde in twee consecutieve fasen die kunnen worden gezien als een kwaliteitscontrole van (1) de vragenlijst en de gehanteerde schaal en (2) de toe te passen onderzoeksprocedures in de uiteindelijke survey.

In de eerste fase stond vooral de duidelijkheid van de vragenlijst voorop. Er werd nagegaan of de beoogde respondenten de weerhouden items voldoende begrepen en hoe de formuleringen konden worden verbeterd. Tegelijkertijd werd ook nagegaan of de gegenereerde data op basis van de beoordelingsschaal voldoende betrouwbaar waren.

In de tweede fase lag de klemtoon vooral op de haalbaarheid van de afname van de vragenlijst binnen de setting van een schooldoorlichting. In deze fase werden ook de vooropgestelde onderzoeksprocedures uitgetest.

6.4.1 *Pilootstudie: fase 1*

De eerste versie van de vragenlijst werd door de onderzoekers zelf afgenomen in twee scholen bij 201 leerlingen uit het vierde ($n = 73$), vijfde ($n = 66$) en zesde leerjaar ($n = 62$). De betrokken scholen werden op dat moment niet doorgelicht, maar gevraagd voor deelname aan de pilootstudie. Voor de afname van de vragenlijst kregen de leerlingen uitleg over het doel van het onderzoek en het verloop van de afname. Dit laatste omvatte o.a. informatie over de betekenis van de driepuntenschaal

en instructies over de manier waarop op elk item een antwoord kenbaar moest worden gemaakt. Om leestechische problemen te vermijden, werden bij de afname de items voorgelezen. Na elk voorgelezen item kregen de leerlingen de tijd om hun antwoord aan te duiden. Na de afname van de vragenlijst werden in één school leerlingen van elke deelnemende klas samengebracht in een focusgroep om de manier van afname te bespreken en de inhoud van de vragenlijst kwalitatief te onderzoeken. De focusgroep bestond uit acht leerlingen die tussen 9 en 12 jaar oud waren.

Zowel tijdens de afname als uit het gesprek met de focusgroep bleek een aantal items begripsmoeilijkheden op te leveren, vooral voor leerlingen van het vierde leerjaar (9 jaar). De afname van de vragenlijst duurde in dit leerjaar meestal ook iets langer (± 30 minuten) dan in het vijfde of zesde leerjaar (15 à 20 minuten), doordat er meer inhoudelijke verduidelijking moest worden gegeven tijdens de afname. Een aantal items werd vanuit de focusgroep en vooral op aangeven van de kinderen van het vierde leerjaar taalkundig verfijnd en aangepast.

Op basis van de verzamelde kwantitatieve resultaten werd een eerste betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd om de interne consistentie van de vooropgestelde schalen na te gaan. Dit leverde lage Cronbach's Alpha-waarden* op voor de verschillende dimensies (*tevredenheid*: $\alpha = .30$; *academisch zelfconcept*: $\alpha = .68$; *pedagogisch klimaat*: $\alpha = .55$; *participatie*: $\alpha = .41$). Aanpassingen aan het instrument bleken noodzakelijk om een hogere schaalbetrouwbaarheid te realiseren. Hoewel methodologen er op wijzen dat jonge kinderen moeilijkheden kunnen hebben met het vasthouden van meerdere antwoordmogelijkheden, wordt ervoor geadviseerd om de meet-schaal om te vormen tot een vierpuntschaal (nooit; meestal niet; meestal wel; altijd). Een aantal items diende hierdoor te worden aangepast om ze taalkundig te laten aansluiten bij de nieuwe vierpuntschaal, zonder ze inhoudelijk te wijzigen.

6.4.2 Pilootstudie: fase 2

Bij de eigenlijke survey gebeurt de dataverzameling door 75 onderzoeksassistenten. Hiervoor wordt een beroep gedaan op de onderwijsinspecteurs van het basisonderwijs. Om een zo hoog mogelijke standaardisering bij de afname van het bevragingsinstrument na te streven, was het uitwerken en uittesten van een onderzoekshandeling (bijlage II-3) en een instructieleidraad (bijlage II-4) een absolute noodzaak.

* Hoe dichter bij de waarde 1 hoe hoger de betrouwbaarheid van de schaal. De kritieke waarde ligt rond .70. Vanaf deze waarde wordt een schaal gezien als betrouwbaar. In dit onderzoek wordt volgende vuistregel gehanteerd: $\alpha < .60$ = slecht; $.60 \geq \alpha < .80$ = redelijk; $\alpha \geq .80$ = goed (De Maeyer & Kavadias, 2006).

Bij deze tweede fase van de pilootstudie waren 16 inspecteurs als onderzoeksassistenten betrokken. Zij werden vooraf grondig gebriefd over het doel van het onderzoek. In deze fase van de pilootstudie werd niet alleen de aangepaste vragenlijst opnieuw onderzocht, maar werden ook de onderzoeksprocedures en -materialen uitgetest en de haalbaarheid van de afname van de vragenlijst binnen een doorlichtingssetting nagegaan. De onderzoeksassistenten kregen daarom de opdracht het onderzoek uit te voeren zoals dit in de handleiding werd voorgeschreven en de instructieleidraad zeer strikt te volgen. Na de afname werd de betrokken inspecteurs gevraagd feedback te geven over de voorgeschreven procedures en instructies. Op basis van hun feedback werden de documenten bijgestuurd. Ook de onderzoeksprocedures kenden een verdere verfijning in functie van de praktische toepassing ervan door een groot aantal inspecteurs tijdens de eigenlijke survey. Ten slotte leidde de pilootstudie tot de ontwikkeling van een hulpmiddel om de mondelinge instructies voor de leerlingen visueel te ondersteunen (bijlage II-5).

De aangepaste vragenlijst met vierpuntenschaal werd afgenomen bij 480 leerlingen verspreid over acht scholen die eind september 2008 werden doorgeleefd. Met de datacollectie uit deze fase van de pilootstudie werd de interne consistentie van de nieuwe vierpuntenschaal onderzocht. Dit leverde, in vergelijking met de eerste fase van de pilootstudie, voor de meeste dimensies betere en meer aanvaardbare Cronbach's Alpha-waarden op (*tevredenheid*: $\alpha = .60$; *academisch zelfconcept*: $\alpha = .74$; *pedagogisch klimaat*: $\alpha = .66$; *participatie*: $\alpha = .44$). Uit de betrouwbaarheidsanalyse bleek dat voor geen enkele schaal hogere Alpha-waarden konden worden bekomen door één of meerdere items weg te laten.

Enkel voor de dimensie participatie bleef de α -waarde onaanvaardbaar laag ($\alpha = .44$) wat er op wijst dat de antwoorden op de items onderling weinig samenhangen en de items weinig gemeenschappelijke variantie verklaren. Om de interne consistentie te verhogen werden de items met betrekking tot participatie bij de dimensie *pedagogisch klimaat* gevoegd. De verantwoording hiervoor is te vinden in de vergelijkende literatuurstudie waaruit blijkt dat binnen onderwijsonderzoek de indicator participatie vaak een element is van het klimaat op de school. De Cronbach's Alpha voor dimensie *pedagogisch klimaat* ($\alpha = .74$) neemt hierdoor aanzienlijk toe tot een meer aanvaardbaar niveau.

De feedback van de betrokken inspecteurs op basis van ervaringen tijdens de afname van de vragenlijst leidde nog tot enkele herformuleringen en taalkundige verfijningen van een aantal items om de vragenlijst nog beter af te stemmen op de beoogde doelgroep. De pilootstudie resulteerde uiteindelijk in het eindconcept van het bevragingsinstrument zoals dit werd gebruikt bij de eigenlijke survey: een vragenlijst met

32 items verwerkt in drie dimensies van welbevinden: *tevredenheid* (12 items), academisch zelfconcept (6 items) en *pedagogisch klimaat* (14 items) (bijlage II-6).

6.5 Conclusie

De ontwikkeling van het bevragsingsinstrument is gebaseerd op een conceptueel kader dat steunt op literatuuronderzoek om te komen tot een werkbare afbakening van het concept welbevinden. De operationalisering van het instrument gebeurde aan de hand van (1) exploratief onderzoek van onderwijsliteratuur, (2) de resultaten van de terreinverkenning en (3) de resultaten en ervaringen uit de pilootstudie.

De context waarbinnen het bevragsingsinstrument moet worden toegepast speelde bij de concretisering ervan een belangrijke rol. Deze context bepaalde een aantal criteria waaraan het instrument moet voldoen, wil het bruikbaar zijn voor de onderwijsinspectie om leerlingen bij schooldoorlichtingen te betrekken. De methodologische keuze voor een schriftelijke vragenlijst bepaalde mee de afbakening van de doelgroep die bestaat uit kinderen van de bovenbouw van het basisonderwijs, meer bepaald de leerlingen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar.

Voor de operationalisering van de vragenlijst waren de resultaten en opgedane ervaringen van de pilootstudie belangrijk. De pilootstudie onderwierp het bevragsingsinstrument en de bijhorende onderzoeksmaterialen aan een kwaliteitscontrole op basis van kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Op basis van de verzamelde data werd de interne consistentie van de verschillende schalen geanalyseerd en verbeterd. Dit resulteerde uiteindelijk in een vragenlijst met 32 items verdeeld over drie dimensies van het concept welbevinden, met name *tevredenheid*, academisch zelfconcept en *pedagogisch klimaat*. De standaardisatie van afname tijdens de eigenlijke survey wordt bewaakt en nagestreefd aan de hand van een onderzoekshandleiding en een instructieleidraad. Ook deze documenten werden op hun bruikbaarheid en duidelijkheid getest en aan de hand van ervaringen tijdens en feedback na de pilootstudie geoptimaliseerd.

7. CONSTRUCTVALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID VAN HET BEVRAGINGSINSTRUMENT

In wat volgt, wordt de constructvaliditeit van het eindconcept van het bevragsingsinstrument en de schaalbetrouwbaarheid onderzocht om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag:

Kan het concept welbevinden van leerlingen in het Vlaamse lager onderwijs op een betrouwbare en valide wijze in beeld worden gebracht aan de hand van een schriftelijke leerlingenbevraging?

Een mogelijk positief antwoord op deze vraag moet uiteindelijk leiden tot een definitieve versie van het bevragingsinstrument om op een valide en betrouwbare manier het welbevinden van leerlingen te bevragen.

7.1 Onderzoeksmethodiek

Het onderzoek naar het welbevinden van leerlingen in het Vlaams basisonderwijs gebeurde bij een steekproef⁸ van meer dan 4500 leerlingen in scholen die werden doorgelicht in oktober, november of december 2008. De datacollectie werd uitgevoerd door 75 onderwijsinspecteurs van het basisonderwijs die vooraf grondige instructies ontvingen over de onderzoeksprocedures en de te volgen werkwijze bij de afname van de vragenlijst. Na afloop van elke doorlichting werden de data verwerkt met Microsoft Excel 2003 en gecentraliseerd in een databank. Het volledige databestand werd vervolgens geanalyseerd met SPSS 16.0 en bevat data van 4519 leerlingen verspreid over 243 klassen in 81 scholen.

7.2 Constructvaliditeit van het bevragingsinstrument

De verzamelde data bij 4519 leerlingen werden in deze fase van de studie in de eerste plaats gebruikt om de constructvaliditeit van de vragenlijst te onderzoeken. Om de dimensionaliteit van het bevragingsinstrument na te gaan, werd een factoranalyse uitgevoerd; in dit geval een principale componentenanalyse (PCA) met varimaxrotatie volgens de Kaisernormalisatie (bijlage II-7). Door middel van een PCA kon worden bepaald of de items die het bevragingsinstrument beoogt te meten per dimensie, ook statistisch voldoende samenhang vertonen. Aan de vuistregel als basis voor een PCA, namelijk tienmaal zoveel respondenten als er variabelen zijn, is zeker voldaan. Bovendien kan PCA zonder bezwaar worden toegepast[†] op basis van het Kaiser-Meyer-Olkin-criterium (.89). De Bartlett's Test of Sphericity geeft aan dat er een voldoende hoge mate van correlatie is tussen de variabelen. De nulhypothese die stelt dat de variabelen ongecorreleerd zijn, wordt verworpen ($p < .001$) en een factoranalyse is dus zinvol.

De 32 items van de vragenlijst werden onderzocht om onderliggende dimensies (principale componenten) op te sporen en het aantal variabelen te reduceren. Hierbij

[†] Volgens Pallant (2005) kunnen twee criteria gebruikt worden om dit te testen: de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) waarde dient boven 0.6 te liggen en de Bartlett's Test of Sphericity dient significant te zijn.

komt het erop neer de componenten te weerhouden die de meeste variantie verklaren binnen de vragenlijst en deze te groeperen als componenten van het concept welbevinden die elk een andere dimensie ervan meten.

De PCA toont aan dat de structuur van de vragenlijst niet overeenkomt met de dimensies die aanvankelijk zijn vooropgesteld. De oorspronkelijke dimensie *academisch zelfconcept* is wel duidelijk herkenbaar als component. De componentladingen van de twee andere initiële dimensies zijn over verschillende componenten verdeeld en meten andere aspecten dan wat bij de concretisering van de vragenlijst louter als *tevredenheid* en *pedagogisch klimaat* werd omschreven. Voor deze dimensies is bijkomende interpretatie noodzakelijk.

Tabel 1.

Verklaarde variantie van 7 componenten met eigenwaarde >1 na PCA bij de bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen.

Component	Eigenwaarde		
	Totaal	Variantie %	Variantie cumulatief %
1	5.63	17.60	17.60
2	2.31	7.22	24.82
3	1.96	6.12	30.93
4	1.53	4.77	35.70
5	1.39	4.35	40.04
6	1.12	3.50	43.54
7	1.02	3.18	46.72

Extraction Method: Principal Component Analysis.

In totaal zijn er zeven componenten met een eigenwaarde groter dan 1 (Kaiser criterium) die samen bijna 47% van de totale variantie verklaren (tabel 1). De geroteerde componentenmatrix (tabel 2) vertoont eveneens zeven componenten (criterium: componentladingen > .40) waarvan er zes duidelijk interpreteerbaar zijn. Samen met de interpretatie van de screeplot (bijlage II-7) werd ervoor geopteerd om zes componenten te weerhouden. De laatste component draagt weinig bij aan verklaarde variantie en werd, omwille van het beperkt aantal items en de weinig zinvolle interpretatie, niet weerhouden.

7.2.1 Schaal 1: *pedagogisch klimaat* ($n = 8$)

De eerste component kan worden geïnterpreteerd als een factor voor *pedagogisch klimaat*. Deze component heeft een eigenwaarde van 5.63 en verklaart 17.6% van de variantie. Op deze component hebben acht items relatief hoge ladingen. Deze items werden dan ook weerhouden, wat leidde tot een datareductie van 14 tot 8 items. Hoewel item LL23 op twee componenten laadt, werd op basis van de componentenlading beslist dit item bij de dimensie *pedagogisch klimaat* te houden.

7.2.2 Schaal 2: *academisch zelfconcept* ($n = 6$)

De tweede component komt volledig overeen met de dimensie academisch zelfconcept zoals die werd vastgelegd vanuit het theoretische kader. Deze component heeft een eigenwaarde van 2.31 en verklaart 7.2% van de variantie. De zes items werden allen behouden als factoren om de dimensie academisch zelfconcept te meten.

7.2.3 Schaal 3: *tevredenheid* ($n = 4$)

De derde component heeft een eigenwaarde van 1.96 en verklaart iets meer dan 6% van de variantie. De component kan worden omschreven als *tevredenheid*, maar voor deze dimensie laden slechts vier items vrij hoog. De overige initiële items die voor de dimensie *tevredenheid* werden weerhouden, laden op andere componenten en komen daarom verder niet meer in aanmerking voor deze dimensie.

7.2.4 Schaal 4: *betrokkenheid* ($n = 4$)

De PCA onderscheidt een aparte, vierde component die als *betrokkenheid* kan worden getypeerd. Hiervoor worden vier items weerhouden. De component heeft een eigenwaarde van 1.53 en verklaart bijna 5% van de variantie.

7.2.5 Schaal 5: *sociale relaties* ($n = 6$)

De vijfde en zesde componenten bevatten aspecten van interpersoonlijke relaties op de school. Samen verklaren ze bijna 8% van de variantie. Omwille van de inhoudelijke samenhang tussen de 6 items worden ze samengevoegd tot de nieuwe component *sociale relaties*.

Tabel 2.

Geroteerde componentenmatrix (varimaxrotatie) met 32 items. Oplossing met 7 componenten na bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen.

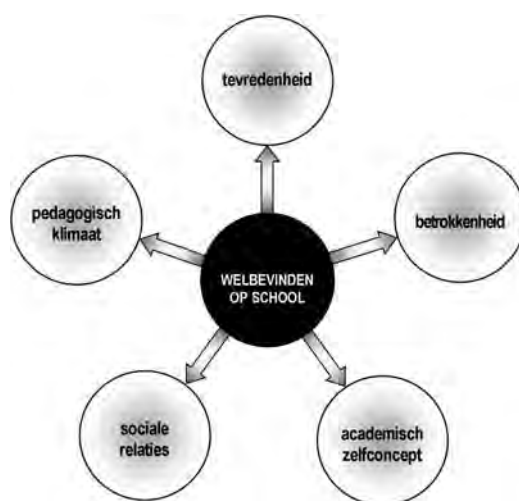
Item	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
LL30-De leerkrachten houden rekening met ideeën van kinderen.	.680						
LL28-De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.	.673						
LL31-De kinderen mogen tegen leerkrachten hun eigen mening zeggen.	.618						
LL25-De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.	.560						
LL21-De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.	.551						
LL24-De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.	.529						
LL23-De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.	.454		.440				
LL22-De leerkrachten letten erop dat kinderen zich aan de regels houden.	.440						
LL14-Mijn klasgenoten halen betere punten dan ik.		.636					
LL16-Ik werk trager dan de anderen van mijn klas.		.621					
LL15-Als ik een toets maak, heb ik het gevoel dat ik het wel kan.		.573					
LL17-Ik denk dat ik goed kan leren.		.571					
LL13-Ik kan in de lessen goed volgen.		.565					
LL18-Het huiswerk vind ik gemakkelijk.		.562					
LL1-Ik kom graag naar school.			.729				
LL2-Ik zit graag in de klas.			.688				
LL8-Ik vind alles wat ik op school leer boeiend en interessant.			.629				
LL6-Ik vind het leuk om op school te blijven eten.			.507				
LL9- Ik vind het goed op tijdens de lessen.				.649			
LL10-Ik babbelt tijdens de lessen.				.608			
LL11-Ik zit in de les te dromen.				.563			
LL20-Er zijn duidelijke regels, zodat ik weet wat mag of niet mag.				.473			
LL7-Ik heb veel vrienden op school.					.736		
LL4-Ik voel me alleen op school.					.724		
LL3-Ik speel graag op de speelplaats.					.606		
LL5-Ik word gepest op school.					.494	.469	
LL27-Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen.						.744	
LL26-De kinderen maken ruzie op de speelplaats.						.733	
LL32-In school zijn kinderen verantwoordelijk voor uitvoeren van taken.							.753
LL29-In de klas zijn er kinderen die zorgen voor het uitvoeren van taken.							.716
LL12-Ik vraag uitleg aan de leerkracht.							
LL19-Het is rustig in onze klas.							

Extraction Method: Principal Component Analysis.

7.3 Definitie van welbevinden

Op basis van de uitgevoerde PCA worden voor het concept welbevinden vijf dimensies gevormd (figuur 2). Dit resulteert in de herdefiniëring van de werkdefinitie tot de finale definitie van welbevinden:

Het welbevinden van een kind in de bovenbouw van de basisschool is de mate waarin het kind de school beleeft vanuit zijn actuele en duurzame schoolervaringen en is multidimensioneel. Het is het resultaat van zijn perceptie op de dimensies (1) tevredenheid, (2) betrokkenheid, (3) academisch zelfconcept, (4) sociale relaties en (5) pedagogisch klimaat.



Figuur 2.

Componenten van het concept welbevinden binnen een schoolse context.

Het eindconcept van het bevraginginstrument, dat 32 items bevatte, werd herleid tot een definitieve vragenlijst met 28 items (bijlage II-8) met een beoordeling op een vierpuntschaal.

7.4 Betrouwbaarheid van het bevraginginstrument na datareductie

De resultaten van de PCA werden verder onderbouwd met de berekening van de schaalbetrouwbaarheid van de definitieve vragenlijst. Hiervoor werden de Cronbach's Alpha-waarden berekend op basis van de weerhouden items per component op leerlingniveau. Aangezien de onderwijsinspectie uitspraken doet over de onder-

wijskwaliteit op schoolniveau werd de schaalbetrouwbaarheid eveneens op dit niveau onderzocht. Per school werd de gemiddelde score berekend per item op basis van de leerlingenscores van de school. Per component werd de Cronbach's Alpha berekend om de interne consistentie van elke schaal na te kunnen gaan op schoolniveau (tabel 3).

De vijf dimensies kunnen worden beschouwd als schalen met een redelijke tot goede betrouwbaarheid. De dimensie *betrokkenheid* heeft een lagere waarde ($\alpha = .58$) op leerlingniveau maar, net zoals de andere dimensies, een aanvaardbare waarde op schoolniveau.

Tabel 3.

Cronbach's Alpha (α) van de dimensies welbevinden na PCA bij de bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen.

Dimensie	Leerlingniveau	Schoolniveau
Pedagogisch klimaat (n = 8 items)	.77	.90
Academisch zelfconcept (n = 6 items)	.66	.70
Tevredenheid (n = 4 items)	.65	.70
Betrokkenheid (n = 4 items)	.58	.70
Sociale relaties (n = 6 items)	.67	.76

7.5 Samenhang tussen de schalen onderling

Om de validiteit van de schalen te onderzoeken, werden de correlaties tussen de verschillende dimensies berekend, zowel op schoolniveau (tabel 4) als op leerlingniveau (tabel 5).

Op schoolniveau zijn de significante correlaties tussen de dimensies allemaal positief. Enkel tussen de schalen *tevredenheid* en *pedagogisch klimaat* en tussen de schalen *betrokkenheid* en *sociale relaties* bestaat er een sterk positief verband. Hieruit valt af te leiden dat er deze dimensies sterk samenhangen. Op leerlingniveau zijn alle correlaties tussen de dimensies significant met een zwak of matig positief verband.

Tabel 4.
Pearson correlatiecoëfficiënten per dimensie van welbevinden op schoolniveau
(n = 81).

	<i>Tevredenheid</i>	<i>Betrokkenheid</i>	<i>Academisch zelfconcept</i>	<i>Sociale relaties</i>	<i>Pedagogisch klimaat</i>
Tevredenheid	1	.306**	.343**	.079	.628**
Betrokkenheid		1	.051	.612**	.289**
Academisch zelfconcept			1	.044	.233*
Sociale relaties				1	.206
Pedagogisch klimaat					1

*correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

**correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Tabel 5.
Pearson correlatiecoëfficiënten per dimensie van welbevinden op leerlingniveau
(n = 4519).

	<i>Tevredenheid</i>	<i>Betrokkenheid</i>	<i>Academisch zelfconcept</i>	<i>Sociale relaties</i>	<i>Pedagogisch klimaat</i>
Tevredenheid	1	.374**	.269**	.189**	.458**
Betrokkenheid		1	.331**	.227**	.330**
Academisch zelfconcept			1	.241**	.191**
Sociale relaties				1	.267**
Pedagogisch klimaat					1

*correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

**correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

7.6 Conclusie

Uit bovenstaande analyses kan worden geconcludeerd dat het welbevinden van leerlingen in het basisonderwijs in Vlaanderen op een voldoende valide en betrouwbare manier in beeld kan worden gebracht met behulp van de ontwikkelde vragenlijst met 28 items. Toch mag bij het gebruik van het instrument de variatie in de antwoorden op leerlingniveau niet uit het oog worden verloren. De lagere betrouwbaarheid voor een aantal schalen is mogelijk voor een deel toe te schrijven aan de leeftijd van de respondenten. Ook het gebruik van een vierpuntschaal beperkt de variantie in antwoordcategorieën. Bijkomend kwalitatief onderzoek is nodig om deze vooronderstellingen al dan niet te exploreren. Daarbij moet ook in rekening worden genomen dat leerlingen van het basisonderwijs maar weinig ervaring hebben met het invullen van schriftelijke vragenlijsten die peilen naar hun percepties. De analyse en interpretatie van de onderzoeksresultaten⁹ zal daarmee rekening moeten houden.

8. BESLUIT EN DISCUSSIE

Onderzoek in het basisonderwijs op basis van de rechtstreekse bevraging van jonge kinderen krijgt slechts de laatste jaren in toenemende mate aandacht door het groeiend belang voor *the pupil voice* en de participatie van kinderen bij aspecten van het schoolleven. Naast de aandacht voor het cognitief-meetbare neemt ook de interesse toe om niet-cognitieve aspecten te meten. Bij leerlingen in het basisonderwijs is op dit terrein echter veel minder systematisch statistisch onderbouwd onderwijsonderzoek gebeurd in vergelijking met leerlingen uit het secundair onderwijs.

Op basis van een literatuurstudie werden diverse internationale en Nederlandstalige onderzoeksrapporten, waarin de bevraging van het welbevinden van leerlingen aan bod komt, grondig verkend. De klemtoon lag op het bestuderen van de opbouw en de onderliggende concepten van de gebruikte bevragingsinstrumenten. De resultaten van deze exploratieve studie leidden tot een theoretisch referentiekader dat aansluit bij de invalshoek van de externe kwaliteitsbewaking van de inspectie. Inspelend op internationale tendensen wil de Vlaamse onderwijsinspectie binnen haar systeem van externe kwaliteitsbewaking kinderen en jongeren als actieve partners aan schooldoorlichtingen laten participeren. Dit engagement blijkt onder meer uit het nieuwe toezichtskader van deze onderwijsinspectie waarin de *tevredenheid* van de stakeholders, met inbegrip van de leerling, als kwaliteitsindicator is opgenomen. De inspectie van het basisonderwijs beschikt evenwel niet over een wetenschappelijk onderbouwd instrumentarium om leerlingen systematisch bij schooldoorlichtingen te betrekken en op een betrouwbare en valide wijze binnen de schoolse context te peilen naar hun *tevredenheid* als één van de aspecten van welbevinden. Dit onderzoek

resulteerde in de ontwikkeling van een schriftelijk bevragingsinstrument om leerlingen uit het basisonderwijs bij schooldoorlichtingen te betrekken. Het instrument meet de mate van het welbevinden op basis van vijf dimensies: *tevredenheid betrokkenheid*, *academisch zelfconcept*, *sociale relaties* en *pedagogisch klimaat*.

De operationalisering van de vragenlijst berustte op bestaande lijsten en resulteerde in een conceptversie met 32 items die de leerlingen, aan de hand van een vierpuntschaal, schriftelijk beoordelen vanuit hun persoonlijke percepties. Vermits het merendeel van de vragenlijsten waarop het bevragingsinstrument steunt, gericht is op de leerlingenpopulatie van het secundair onderwijs was vereenvoudiging of aanpassing van de geselecteerde items aan de specifieke context van het basisonderwijs noodzakelijk.

De ontwikkeling van het bevragingsinstrument verliep in een aantal consecutieve fasen waarbij inhoudelijke en vormelijke keuzes werden gemaakt met het oog op de beoogde doelgroep. Daarbij werd uitgegaan van de veronderstelling van Christensen & James (2008) die stellen: “ (...) to carry out research with children does not necessarily entail adopting different or particular methods” (p. 2). Zij wijzen er wel op dat de onderzoeksaanpak aangepast moet zijn aan de leeftijdscategorie van de kinderen. Dit impliceert dat het essentieel is om voldoende rekening te houden met het taalgebruik van de leerlingen uit het basisonderwijs en de conceptuele invulling van bepaalde begrippen. Verschillende onderzoekers wijzen bovendien op het paradigma “repositioning children as the subjects, rather than objects of research” (Christensen & James, 2008, p. 5) waardoor de uitgangspunten en de belangen van de onderzoekers primeren op de kinderen. Met dit paradigma werd in dit onderzoek terdege rekening gehouden.

Tijdens de ontwikkeling van het bevragingsinstrument werd gebruik gemaakt van de waardevolle feedback van focusgroepen om het instrument beter te laten aansluiten bij de leefwereld van de beoogde doelgroep. Op die manier werd tijdens het onderzoek voldoende aandacht besteed aan het relationele via een “child-focused dialogue” (Roberts, in Christensen & James, 2008) om kinderen aan te zetten om te participeren aan het onderzoek. Of zoals Christensen & James het stellen: “Only through listening and hearing what children say and paying attention to the ways in which they communicate with us will progress be made towards conducting research with, rather than simply on, children” (Christensen & James, 2008, p. 9).

Het bevragen van jonge leerlingen aan de hand van items is niet eenvoudig. Ben-Arieh (2009) stelt echter: “Clearly, children are different from adults, just as young adults are different from older adults are different from the elderly. The age difference in itself however, is insufficient to conclude that a different approach to research is necessary based on age” (p. 21). Hij beschouwt het als een methodologi-

sche uitdaging voor de onderzoeker om tot betrouwbare onderzoeksresultaten te komen.

Op leerlingniveau vertoont het bevragsingsinstrument vrij lage betrouwbaarheidswaarden (Cronbach's Alpha-waarden van .58 tot .77). Dit kan voor een deel worden verklaard doordat er werd gekozen voor een vierpuntenschaal. Deze kwantitatieve benadering is op zich een sterke vereenvoudiging van de realiteit, maar het gebrek aan ervaring van leerlingen in het basisonderwijs met Likertschalen leidde tot deze methodologische keuze. De vraag blijft vooralsnog in welke mate leerlingen van het basisonderwijs inderdaad effectief voldoende vertrouwd zijn met dit soort bevragingen. De beperking aan variantie zou met het gebruik van een puntenschaal met meer dan vier antwoordcategorieën kunnen worden bevorderd. De betrouwbaarheid van de schalen werd eveneens op schoolniveau nagegaan, vermits de focus van de controle tijdens schooldoorlichtingen door de onderwijsinspectie zich richt op dit niveau. Uit de betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat de interne consistentie verhoogt en voor dit niveau redelijk tot goed is met Cronbach's Alpha-waarden van .70 tot .90. De correlatiewaarden tonen geen of een zwak positief verband tussen de verschillende dimensies. Op schoolniveau geldt dit niet voor de samenhang tussen de schalen *tevredenheid* en *pedagogisch klimaat* en tussen de schalen *betrokkenheid* en *sociale relaties*, die een sterk positief verband vertonen. Hiermee moet bij de interpretatie van de onderzoeksgegevens rekening worden gehouden.

De methodologische keuze voorzag in een beperkt aantal items per dimensie en is ingegeven vanuit de haalbaarheid van leerlingenbevraging tijdens schooldoorlichtingen. Ook deze keuze en het beperkt aantal items heeft een invloed op de betrouwbaarheid van het instrument.

Ten slotte werden in de vragenlijst positief en negatief geformuleerde items door elkaar gebruikt om geen routinematige antwoorden van leerlingen te induceren. Deze afwisseling kan de beoordeling van jongere en onzekere leerlingen bemoeilijkt hebben, zeker omdat ze weinig ervaring hebben met de Likertschalen. De afname van het bevragsingsinstrument van eenzelfde steekproef op verschillende tijdstippen kan de vertrouwdheid van de leerlingen met het bevragsingsinstrument doen toenemen en biedt tevens vergelijkbare data op.

Op basis van een pilootstudie werd het instrument inhoudelijk en vormelijk verfijnd en werden de afnameprocedures vastgelegd. Methodologen (Roberts, in Christensen & James, 2008; Anderson, in Christensen & James, 2008) wijzen op het belang van het respecteren van methodologische en ethische regels, zoals onder meer het expliciteren van het doel, het garanderen van privacy en geheimhouding en geen exclusie van kinderen. Op deze wijze worden kinderen uitgenodigd om actief te participeren en worden ze niet gereduceerd tot louter studieobjecten (Ben-Arieh, 2009). De onderzoeksassistenten hadden als opdracht voor de afname van de vragenlijst de leer-

lingen te informeren over het doel en de opzet van het onderzoek. Er werd voor geselecteerd om de afname zonder de aanwezigheid van de klasleerkracht te doen, omdat in een voorafgaande try-outfase was gebleken dat sommige leerkrachten de antwoorden van de kinderen negatief beïnvloedden en de privacy van de leerlingen in het gedrang kwam. Toch kan het onveiligheidsgevoel van de leerlingen bij de afname van het bevragingsinstrument door een onderwijsinspecteur tijdens een doorlichting eveneens een invloed hebben gehad op de antwoorden van de leerlingen. Methodologen wijzen immers op de impact van de onderzoeker in het antwoordgedrag van kinderen (Christensen & James, 2008; Connolly in Christensen & James).

Het eindconcept van het bevragingsinstrument werd in de eigenlijke survey afgenomen bij een uitgebreide steekproef van 4519 leerlingen. Aan de hand van de onderzoeksresultaten werd de constructvaliditeit van de vragenlijst nagegaan en gebeurde er een datareductie met behulp van een PCA. Deze analyse resulteerde in de definitieve versie van het bevragingsinstrument dat bestaat uit 28 items met 5 onderliggende dimensies van welbevinden.

Het onderzoek doet veronderstellen dat, in overeenstemming met de bevindingen uit de literatuurstudie, bij jonge kinderen het welbevinden sterker onderhevig is aan schommelingen in vergelijking met oudere leerlingen. De meeste schommelingen situeren zich binnen de dimensie *tevredenheid*. Deze variantie is mogelijk te verklaren vanuit het onderscheid tussen het actuele en het duurzame welbevinden, maar bijkomend onderzoek is nodig om dit te bevestigen. De afname van het bevragingsinstrument op verschillende meetmomenten bij eenzelfde steekproef zou hierover meer duidelijkheid kunnen brengen.

Vertrekkend vanuit een literatuurstudie en op basis van een terreinverkenning, een pilootstudie en een grootschalige survey bij meer dan 4500 kinderen resulteerde dit onderzoek in een valide en voldoende betrouwbaar instrument om kinderen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar te bevragen over hun welbevinden. Dit instrument, in de vorm van een schriftelijke vragenlijst, is in de eerste plaats bedoeld om door de onderwijsinspectie te worden gebruikt tijdens schooldoorlichtingen. Vanuit deze invalshoek werden keuzes gemaakt die bepalend zijn geweest bij de uiteindelijke concretisering van het bevragingsinstrument. Deze criteria houden meteen ook een aantal methodologische restricties in.

Het formuleren van een antwoord op de onderzoeksvragen zal leiden tot bijkomende kritische reflecties met betrekking tot het instrument op zich en het gebruik ervan.¹⁰

9. REFERENTIES

- Allardt, E. (1989). *An updated indicator system: having, loving, being*. Helsinki: University of Helsinki.
- Ben-Arieh, A. (2009). Editorial. *Child Indicators Research*. Springer Netherlands: published online, 5 February 2009 (<http://www.springerlink.com/>)
- Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden*. Leuven: Garant.
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with Children. Perspectives and Practices*. Londen: Routledge.
- Crisp, R. (2008). Well-Being. In E. N. Zalta (ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Geraadpleegd op 12 december 2008 op <http://plato.stanford.edu>
- De Fraine, B. (2003). *Cognitieve en niet-cognitieve effecten van prestatiegericht klimaat, gemeenschapsgericht klimaat en groepssamenstelling in klassen en scholen. Verkenning met het multiniveaumodel* (Doctoral dissertation, Katholieke Universiteit Leuven, 2003).
- De Maeyer, S. & Kavadias, D. (2006). *Open leerpakket beschrijvende statistiek*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Daems, F., Van Petegem, P., & Van den Bergh H. (2003). *Effectiviteit van tso- en bso-scholen in Vlaanderen. Een onderzoek naar de effecten van schoolkenmerken op de prestaties en het welbevinden op school van tso- en bso-leerlingen*. Leuven: Acco.
- Elchardus, M., De Groof, S., & Siongers, J. (2003). *Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school* (OBPWO-project 00.01). Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Onderzoeksgroep Tempus Omnia Revelat.
- Engels, N., Aelterman, A., Deconinck, E., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2000). *Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: de ontwikkeling van een bevragsinstrument* (OBPWO-project 98.06). Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Engels, N., Aelterman, A., Deconinck, E., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2004). *Graag naar school. Een meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs*. Brussel: VUBpress.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In Gabel D. (Ed.). *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan.
- Fraser, B.J., & Walberg, H.J. (Eds.) (1991). *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Her Majesty's Inspectorate of Education. (2008). *Your views about the school. Questions for pupils*. Geraadpleegd op 1 september 2008, op

- <http://www.hmie.gov.uk/NR/rdonlyres/38419A1B-AFE4-4FB6-B167-9744F57E4F37/0/PriSecSpecPupilquestionnaire5808.pdf>
- Hird, S. (2003). *What is Wellbeing? A brief review of current literature and concepts*. Edinburgh: NHS Health Scotland Report.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in Schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17, 79-87.
- Laevers, F., & Laurijssen, J. (2001). *Welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid van kleuters en leerlingen in het basisonderwijs. Een draaiboek voor systematische observatie en bevraging* (OBPWO-project 98.07). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Laevers, F., Daems, M., Declercq, B., Goudeseune, I., Laureijssen, J., Vandeplass, C., & Verstevens, K. (2003). *Wat vind ik van mijn school?* Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- MacBeath, J., Demetriou, H., Rudduck, J., & Myers, K. (2003). *Consulting Pupils. A Toolkit for Teachers*. Cambridge: Pearson.
- Maes, F., Ghesquière, P., Onghena, P., & Van Damme, J. (2002). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: van doelstellingen tot onderzoeksopzet*. (LOA-rapport 1). Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, Cel Schoolloopbanen in het basisonderwijs (SiBO).
- Marks, N., Abdallah, S., Simms, A., & Thompson, S. (2006). *The Happy Planet Index*. London: New Economics Foundation.
- Marsh, H.W., Köller, O., & Baumert, J. (2001). Reunification of East and West German School Systems: Longitudinal Multilevel Modeling Study of the Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *American Educational Research Journal*, 38, 321-350.
- McIntyre, D., Pedder, D., & Rudduck, J. (2005). Pupil voice: comfortable and uncomfortable learning for teachers [Special issue]. *Research Papers in Education*, 20(2), 149-168.
- Michielsens, P. (2008). Onderwijstoezicht in evolutie. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 4, 283-290.
- Morrison Gutman, L., & Feinstein, L. (2008). *Children's Well-being in Primary School: Pupil and School Effects*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Nieboer, A., Lindenberg, S., Boomsma, A., van Bruggen, A.C. (2005). *Dimensions of Well-Being and their Measurement: SPF-IL Scale*. New York: Springer-Verlag.
- Rudduck, J. (2005). *Pupil voice is here to stay. Discussion paper for Qualifications and Curriculum Authority*. Londen: Teaching and Learning Research Programme.

- O'Brien, M. (2008). *Well-Being and Post-Primary Schooling. A review of the literature and research*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (version 12)*. New York: Open University Press.
- Smits, J., & Vorst, H. (1982). *Schoolvragenlijst voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Berkhout.
- Standaert, R. (2001). *Inspectorates of Education in Europe. A critical analyses*. Leuven: Acco.
- Stoel, W. (1980). *De relatie tussen de grootte van scholen voor voortgezet onderwijs en het welbevinden van leerlingen*. Haren: Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden.
- van Bruggen, A.C. (2001). *Individual Production of Social Well-being. An Exploratory Study*. (Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen, 2001).
- van Bruggen, J. (2007). Inspecteren van scholen. Internationale trends. *Impuls*, 38, 13-37.
- Van Damme, J. (2004). *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Damme, J., Maes, F., & Verschueren, K. (2005). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Leerlingenvragenlijst tweede leerjaar*. (LOA-rapport 36). Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, Cel Schoolloopbanen in het basisonderwijs (SiBO).
- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001). *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven: Acco.
- Van Damme, J., Van Petegem, P., & Maes, F. (2005). *Schoolloopbanen in het basisonderwijs (SiBO). Doelstelling en onderzoeksopzet*. Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt.
- Van den Eynde, K. (2003). Interview met Jan van Damme, coördinator Vlaamse scholierenkoepel. *IVO*, 90, 18-25.
- Van Heddegem, I., Gadeyne, E., Vandenbergh, N., Laevers, F., & Van Damme, J. (2004). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs* (LOA-rapport 20). Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, Cel Schoolloopbanen in het basisonderwijs (SiBO).
- Van Otterdijk, R. (2008). (Gedifferentieerd) doorlichten: leren dansen op een slappe koord. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 4, 291-314
- Van Petegem, K. (2008). *Relationship between student, teacher, classroom characteristics and students' school wellbeing* (Doctoral dissertation, Universiteit Gent, 2008).

- Van Petegem, P., & Deneire, A. (in druk). *Evaluation and participation in primary education: designing and validating a self evaluation instrument for teachers to solicit feedback from pupils*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen, Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen, Onderzoeksgroep EduBRON.
- Van Petegem, P., Deneire, A., & De Maeyer, S. (2008). Evaluation and participation in secondary education: designing and validating a self evaluation instrument for teachers to solicit feedback from pupils. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 136-144.
- Veenhoven, R. (2007). Subjective Measures of Well-being. In M. McGillivray & A. Shorrocks (Eds), *Human Well-being: Concept and Measurement* (pp. 214-239). London: Palgrave.
- Verschelden, G. (2002). *Opvattingen over 'welzijn' en 'begeleiding'. Een sociaal-pedagogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid*. Gent: Academia Press.
- Verschelden, G. (2007). De participatieparadox op school. Nieuwe vormen van controle over de tijd en ruimte van kinderen en jongeren? *Welwijs*, 18(2), 3-8.
- White, N. (2006). *A Brief History of Happiness*. Oxford: Blackwell.

Tijdens het onderzoek werden onderstaande websites meermaals geraadpleegd in de periode tussen juni 2008 en december 2008:

<http://www.estyn.gov.uk/home.asp>
<http://www.hmie.gov.uk>
<http://www.ofsted.gov.uk>
<http://www.onderwijsinspectie.be>
<http://www.onderwijsinspectie.nl>
<http://www.sici-inspectorates.org>
<http://www.steunpuntloopbanen.be>

10. BIJLAGEN

10.1 Bijlage II-1: Analyse geraadpleegd Vlaams onderzoek

	Jaar	Onderwerp	Auteurs	Steekproef	Schalen en indicatoren Concretisering instrument
1	1993	School, gezin en welbevinden	Brutsaert, H.	Basisonderwijs 6de leerjaar	Welbevinden (7 aspecten): Zelfwaardering Omgevingsbeheersing Stress Faalangst Integraties school- en klas <i>Studiebetrokkenheid</i> <i>Schoolbetrokkenheid</i>
2	2000	Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: de ontwikkeling van een bevragsingsinstrument	Engels, N.; Aelterman, A.; Deconinck, E.; Schepens, A.; Van Petegem, K.	Secundair onderwijs	Actueel/duurzaam welbevinden: Beleving en <i>tevredenheid</i> op klas- en schoolniveau (schaal 1) Inspraak op klasniveau Contacten met leerkrachten Leerproces Infrastructuur en voorzieningen Actieplannen Schoolklimaat Regelgeving Inspraak schoolniveau Contacten personeel Beleving en <i>tevredenheid</i> m.b.t. Studiedruk en leerprogramma (schaal 2) Studiedruk Leerprogramma en leerinhoud Puntensysteem Het gedrag (schaal 3) Beleving en <i>tevredenheid</i> m.b.t. tot vrienden (schaal 4)

	Jaar	Onder- werp	Auteurs	Steek- proef	Schalen en indicatoren Concretisering instrument
3	2001	Welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid	Laevers, F. Laurijssen	Basisonderwijs	Derde graad Welbevinden (8 items): Hoe voel jij je... als het tijd is om naar school te gaan? bij je klasgenootjes? bij je juf of meester? in de les? op de speelplaats? als je 's middags eet op school? in de voor- en na-opvang op school? als het tijd is om naar huis te gaan? <i>Betrokkenheid</i> (22 vragen): Hoe boei- end/interessant vind je ... lezen spelling luisteren en spreken ... Vind je de lessen/activiteiten op school boeiend en interessant? (open vraag!) Competenties (22 vragen): Hoe goed ben je in ... lezen spelling ... Vind je de lessen op school moeilijk of makkelijk

	Jaar	Onder- werp	Auteurs	Steek- proef	Schalen en indicatoren Concretisering instrument
4	2003	Cognitieve en niet-cognitieve effecten van prestatiegericht klimaat, gemeenschapsgericht klimaat en groepssamenstelling in klassen en scholen.	De Fraine, B.	Secundair onderwijs populatie LOSO	Niet-cognitieve effectiviteitscriteria Schools welbevinden Academisch zelfconcept
5	2003	Effectiviteit van TSO- en BSO-scholen in Vlaanderen	De Maeyer, S. Rijmenans, R.	Secundair onderwijs 2 ^{de} en 3 ^{de} graad	Algemeen welbevinden <i>Schoolbetrokkenheid</i>
6	2004	Longitudinaal onderzoek secundair onderwijs (LOSO)	Van Damme, J.	Secundair onderwijs	4 dimensies: <i>Studiebetrokkenheid</i> Relatie met leerkrachten Academisch zelfconcept <i>Schoolbetrokkenheid</i>

	Jaar	Onder- werp	Auteurs	Steek- proef	Schalen en indicatoren Concretisering instrument
7	2008	Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs (SIBO) -LOA	Van Damme, J.; Maes, F.; Ghesquière, P.; Onghena, P.	Basisonderwijs (start geboortekaar 1997 vanaf 3 ^{de} kleuterklas)	Bevraging sociaal-emotioneel Zelfconcept Welbevinden: Plezier op school, School- welbevinden Werkhouding
8	2008	Evaluation and participation in primary education: designing and validating a self evaluation instrument for teachers to solicit feedback from pupils.	Van Petegem, P. Deneire, A.	Basisonderwijs 3 ^{de} graad	Teachers Learn from Pupils-Primary Education (TLP-PE) Conceptuele benadering via items op 3 puntenschaal: (1) de leerlingenparticipatie (2) de visie op leren en onderwijzen (3) interne evaluatie

	Jaar	Onder- werp	Auteurs	Steek- proef	Schalen en indicatoren Concretisering instrument
9	2008	Relationship between student, teacher, classroom characteristics and students' school wellbeing.	Van Petegem, K.	Secundair onderwijs Technisch en beroepssecundair onderwijs, 1701 leerlingen	Vragenlijst welbevinden (na factoranalyse 8 items, alfa 0.80) Item 81 Are you satisfied with teachers' attitudes towards the students? Item 116 Are you satisfied with the way the school board directs the school? Item 84 Are you satisfied with the support staff's attitude towards students? Item 113 Can you participate at school? Item 49 Do students with problems receive enough support? Item 18 Are you satisfied with the didactical materials used during the lessons? Item 83 Do you learn at school what you want to learn about? Item 71 Do you respect all school rules? Item 65 Are your teachers too strict?

10.2 Bijlage II-2: Vragenlijst eerste versie

Ik ben een ☐ jongen ☐ meisje . Ik ben geboren op / / .

Het is vandaag / / 2008 . Ik zit in het ☐ 4^{de} ☐ 5^{de} ☐ 6^{de} leerjaar.

Ik zat vorig schooljaar ☐ ook op deze school ☐ op een andere school .

		waar	soms waar, soms niet waar	niet waar
1	Ik kom graag naar school.	☐	☐	☐
2	Ik zit graag in de klas.	☐	☐	☐
3	Ik speel graag op de speelplaats.	☐	☐	☐
4	Ik voel me vaak alleen op school.	☐	☐	☐
5	Ik word veel gepest op school.	☐	☐	☐
6	Ik blijf graag eten op school.	☐	☐	☐
7	Ik heb vrienden op school.	☐	☐	☐
8	Ik heb interesse voor wat ik leer op school.	☐	☐	☐
9	Ik let meestal goed op tijdens de lessen.	☐	☐	☐
10	Ik babbel vaak tijdens de lessen.	☐	☐	☐
11	Ik zit in de les vaak te dromen.	☐	☐	☐
12	Ik vraag hulp als ik iets niet begrijp.	☐	☐	☐
13	Ik kan in de lessen meestal goed volgen.	☐	☐	☐
14	Mijn klasgenoten kunnen beter leren dan ik.	☐	☐	☐
15	Als ik een toets moet maken, heb ik het gevoel dat ik het wel kan.	☐	☐	☐
16	Ik werk meestal trager dan de anderen van mijn klas.	☐	☐	☐
17	Ik denk dat ik goed kan leren.	☐	☐	☐
18	Het huiswerk vind ik meestal gemakkelijk.	☐	☐	☐
19	Het is meestal rustig in onze klas.	☐	☐	☐
20	Er zijn duidelijke regels, zodat ik weet wat mag of niet mag.	☐	☐	☐
21	De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.	☐	☐	☐
22	De leerkrachten houden in de gaten of we ons aan de regels houden.	☐	☐	☐
23	De leerkrachten geven meestal op een goede en leuke manier les.	☐	☐	☐
24	De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.	☐	☐	☐
25	De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.	☐	☐	☐
26	De kinderen maken veel ruzie op de speelplaats.	☐	☐	☐
27	Op onze school worden kinderen vaak gepest of uitgelachen.	☐	☐	☐
28	De leerkrachten houden rekening met ideeën die wij voorstellen.	☐	☐	☐
29	De leerkrachten vragen naar onze mening bij belangrijke zaken.	☐	☐	☐
30	De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.	☐	☐	☐
31	De kinderen zijn verantwoordelijk voor het uitvoeren van taken in de klas.	☐	☐	☐
32	De kinderen zijn verantwoordelijk voor het uitvoeren van taken op de school.	☐	☐	☐

10.3 Bijlage II-3: Onderzoekshandleiding

Bij voorbaat dank voor je medewerking bij dit grootschalig Vlaams onderzoek naar **het welbevinden en tevredenheid bij leerlingen van het lager onderwijs**. Wij houden ons eraan je de resultaten van ons onderzoek mee te delen en ter beschikking te stellen van zodra deze bekend zijn (± juni 2009). De datacollectie van het onderzoek loopt tijdens de schooldoorlichtingen van oktober, november en december 2008. We hebben er begrip voor indien je aan het onderzoek niet kan of wil meewerken en hopen in dit geval dat je collega, die bij de schooldoorlichting is betrokken, het onderzoek op zich neemt. Neem onmiddellijk contact met ons op indien ook hij/zij niet kan of wil meewerken. In voorkomende situatie komen wij naar de school om het onderzoek zelf te doen.

- Ilse De Volder, Oude Gentweg 63, 2070 Burcht
thuis: 03-253 14 36, GSM: 0473-48 58 84, e-mail: ilse.devolder@skynet.be
- Ludo De Lee, 's Hertogendijk 127, 2940 Stabroek
thuis: 03-568 77 88, GSM: 0497-23 97 23, e-mail: ludo.delee@telenet.be

1 ALGEMEENHEDEN

- Aan dit onderzoek gingen twee try-outfases vooraf. Op basis van de feedback van leerlingen en collega's die hieraan meewerkten, hebben we de onderzoeksinstructies voortdurend bijgestuurd en verfijnd.
- In overleg met de CIG en de IG's is dit een onderzoek van de onderwijsinspectie. Je communiceert het als dusdanig ook tegenover scholen en derden (cf. ~~ICALT-onderzoek~~). Aan de deelnemende scholen vermeld je dat de resultaten aan het einde van het schooljaar zullen worden bekend gemaakt.
- Onze steekproef bestaat uit alle basis- en lagere scholen van het gewoon onderwijs die worden doorgelicht in oktober, november en december 2008 (P2 t/m P4). Qua tijdsinvestering ligt het voor de hand dat het onderzoek gebeurt aan het einde van de schoolfase.
- De **niet-verslaggever** van elke steekproefschool¹ is onze contactpersoon. We opteren hiervoor om de verslaggever niet extra te belasten. In teams met meer dan één niet-verslaggever duiden we lukraak de contactpersoon aan. Hij/zij ontvangt al het materiaal en bezorgt ons de ingevulde lijsten terug (zie 4.2).
- We willen van bij de aanvang van het onderzoek duidelijkheid scheppen over het verloop. Om die reden bezorgen we iedereen niet alleen een kopie van het begeleidend schrijven van de IG, maar ook een exemplaar van deze handleiding en de instructieleidraad. Het is evenwel **enkel de contactpersoon** die het volledige onderzoekspakket (zie 2) ongeveer een week voor de schoolfase zal ontvangen.
- Wie welke onderzoekstaken uitvoert, bepaal je samen met je collega met wie je de school doorlicht. Het feit dat de niet-verslaggever de contactpersoon is, betekent niet dat hij/zij het onderzoek ook effectief en/of alleen moet uitvoeren.
- Wij verwerken alle gegevens en houden een overzichtslijst bij van afgewerkte steekproefscholen. Aan het einde van de schoolfase sturen we een e-mail naar de contactpersoon om te weten of het onderzoek al dan niet is uitgevoerd. Dit laat ons toe om, indien het onderzoek niet is uitgevoerd, met de school nog bijkomende afspraken te maken.
- Wij verzoeken je vriendelijk om de onderstaande instructies nauwgezet op te volgen omwille van de **interbeoordelaarsbetrouwbaarheid!**

¹ De school die je samen met één of meerdere collega's doorlicht in P2, P3 en P4.

2 MATERIAAL

- De contactpersoon van elke steekproefschool ontvangt een omslag waarin al het nodige materiaal zit om het onderzoek uit te voeren en de resultaten terug te bezorgen. Het materiaal is voorzien van een unieke code (i.c. schoolnummer) die noodzakelijk is voor de data-verwerking en -analyse. **Dit nummer mag niet worden gewijzigd!**
- De omslag met onderzoeksmateriaal bevat:
 - ↳ handleiding met checklist (1 A3-blad, recto verso)
 - ↳ leidraad afname-instructies (1 groen A4-blad, recto verso)
 - ↳ antwoordvoorbeeld
 - ↳ vragenlijst *Welbevinden* voor de leerlingen L4, L5 en L6 (75 witte bladen)
 - ↳ observatielijst *Klasklimaat* voor de onderwijsinspecteur (3 gele bladen)
 - ↳ observatielijst *Schoolklimaat* voor de onderwijsinspecteur (1 blauw blad)
 - ↳ screeningslijst *Onderwijskwaliteit & Infrastructuur* voor de onderwijsinspecteur (1 oranje blad)
 - ↳ retouromslag met identificatiegegevens (1 bruine zakomslag)
- Neem onmiddellijk contact op met ons op, indien er iets in het onderzoekspakket ontbreekt.

3 ONDERZOEKSINSTRUCTIES

3.1 VRAGENLIJST LEERLINGEN

3.1.1 Vooraf

- De vragenlijst wordt ingevuld door alle leerlingen van **slechts één klasgroep van elk leerjaar in de bovenbouw** (één 4^{de}, één 5^{de} en één 6^{de} leerjaar), ongeacht het aantal klassen in de school én ongeacht het aantal vestigingsplaatsen. In een school met vestigingsplaatsen bepaal je zelf in welke vestigingsplaats je best de vragenlijst afneemt.
- Voorwaarde bij de keuze van de klasgroepen is dat de inspectie tijdens de schoolfase **in dezelfde klassen** een les observeert. De inspecteur die tijdens de bijgewoonde les de observatielijst *Klasklimaat* invult (zie 3.2) én de inspecteur die de vragenlijst *Welbevinden* bij de kinderen afneemt, hoeft niet noodzakelijk dezelfde persoon te zijn.
- Het onderzoekspakket bevat standaard 75 exemplaren van de vragenlijst. Kopieer eventueel nog vragenlijsten bij indien je er meer nodig hebt. De vragenlijst is geïdentificeerd op basis van het instellingsnummer en **kan niet in een andere school worden gebruikt**.
- De afname van de vragenlijst neemt ± 20 minuten in beslag en gebeurt volledig mondeling en geleid door de onderwijsinspecteur. Zo kunnen zwakke lezers de stellingen ook horen en ontstaan er geen tempoverschillen. Anderstalige nieuwkomers en leerlingen die niet of nauwelijks Nederlands kennen, mogen aan het onderzoek meedoen. Vraag vooraf aan de klasleerkracht of er dergelijke kinderen zijn en codeer hun vragenlijst met **de code AN**. Bij de verwerking en de analyse moeten we hiermee rekening kunnen houden.
- Tijdens de afname is de groepsleerkracht **niet aanwezig** in de klas!

3.1.2 Stappenplan afname

- De verschillende en opeenvolgende stappen bij de afname zijn concreet en ondubbelzinnig uitgewerkt in de bijgevoegde, groene *Leidraad afname-instructies vragenlijst leerlingen*.
- Bij de afname houd je deze leidraad bij de hand, zodat je hem strikt kan volgen. Dit is belangrijk om voldoende interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te garanderen.

3.2 OBSERVATIELIJST KLASKLIMAAT

- Per steekproefschool worden drie gele observatielijsten *Klasklimaat* ingevuld. Eén per klas waarvan de leerlingen de vragenlijst invullen.
- De inspecteur die in de betreffende klas een les bijwoont, vult de vragenlijst in tijdens of aan het einde van de observatie.
- De items zijn dezelfde als het ~~ICALT-onderzoek~~ van vorig schooljaar, echter beperkt tot deze die peilen naar het klasklimaat. Bovendien heeft, in tegenstelling tot het ~~ICALT-onderzoek~~, het lesonderwerp of het geobserveerde leergebied geen belang.
- De observatie gebeurt aan de hand van een vierpuntenschaal in overeenstemming met het ~~ICALT-onderzoek~~ en de vroegere screening voor het jaarverslag.
- Duid bovenaan de observatielijst het juiste leerjaar aan en noteer het totaal aantal leerlingen (aanwezig + afwezig) van de klas.
- Geef elke stelling een waardeoordeel door het overeenkomstige cijfer te omcirkelen, gaande van 1 (zwak) tot 4 (sterk).

3.3 OBSERVATIELIJST SCHOOLKLIMAAT

- Per steekproefschool vul je één blauwe observatielijst *Schoolklimaat* in. Het meest geschikte moment hiervoor is aan het einde van het synthesesgesprek met je collega.
- Ga tijdens de schoolfase ook een kijkje nemen in de refter en op de speelplaats om de indicator *Infrastructuur en voorzieningen* te kunnen beoordelen.
- Geef elke stelling een waardeoordeel door het overeenkomstige cijfer te omcirkelen, gaande van 1 (zwak) tot 4 (sterk).

3.4 SCREENINGSLIJST ONDERWIJSKWALITEIT EN INFRASTRUCTUUR

- Per steekproefschool vul je één oranje screeningslijst *Onderwijskwaliteit & Infrastructuur* in. Het meest geschikte moment hiervoor is tijdens en/of aan het einde van het synthesesgesprek.
- Geef elke stelling een waardeoordeel door het overeenkomstige cijfer te omcirkelen, gaande van 1 (zwak) tot 4 (sterk).

4 AFHANDELING

4.1 RETOUROMSLAG

- Steek alle ingevulde én niet-gebruikte vragenlijsten (indien je er minder nodig had dan de standaard 75 voorziene exemplaren), de observatielijsten en de screeningslijst in de daarvoor voorziene retouromslag.
- Vul de checklist op de laatste bladzijde van deze handleiding in.
- Steek deze handleiding, waarop de controlegegevens staan, eveneens in de omslag.

4.2 TERUGBEZORGEN

- We hebben gezocht naar de meest vlotte manieren om de onderzoekspakketten terug aan ons te bezorgen, hoewel dit met de afschaffing van de regio's en de algemene vergaderingen niet eenvoudig is. We moeten dus andere kanalen aanspreken en netwerken ontwikkelen die ons van dienst kunnen zijn.

- Je kan de retouromslag aan Ilse of Ludo bezorgen, door deze **vlak na de schoolfase**:
 - ↳ via de post te versturen als op de omslag al een postzegel kleeft (i.c. onderzoekspakketten waarvan we veronderstellen dat ze moeilijk op een andere manier bij ons geraken);
 - ↳ rechtstreeks aan ons te geven, indien we elkaar zouden treffen op een bijeenkomst (vergadering, seminarie, nascholing, ...);
 - ↳ aan Diane af te geven als jij of een collega uit je buurt naar Brussel moet;
 - ↳ via de post te sturen, waarna wij de gemaakte portkosten zullen vergoeden;
 - ↳ op een andere, ongekend creatieve manier.

4.3 TOT SLOT...

- Het invoeren van de data van meer dan 5500 leerlingen is een hele klus waar we niet langer mee willen wachten dan nodig. In de kerstvakantie starten we immers met de statistische analyse van de data die uiteindelijk moet uitmonden in een rapport met onze onderzoeksresultaten.
- Om dit alles mogelijk te maken, willen we per doorlichtingsperiode werken. Concreet bedoelen we hiermee dat we klaar willen zijn met het invoeren van de data van elke periode voor we een volgende periode beginnen. We verzoeken je daarom vriendelijk, maar met aandrang om ons **alle onderzoeksmateriaal zo spoedig mogelijk te bezorgen na de schoolfase**.
- We benadrukken nogmaals onze dank voor je medewerking aan dit onderzoek en hopen dat je ondertussen ook nog wat plezier beleeft aan "het nog eens voor de klas staan". Aarzel niet om contact met ons op te nemen bij problemen of vragen. De wetenschap dient u!

5 CHECKLIST

CONTROLEER DE INHOUD VAN DE RETOUROMSLAG DOOR DE CHECKLIST IN TE VULLEN EN AF TE VINKEN				
schoolnummer				
aantal vragenlijsten (wit)	L4	L5	L6	
observatielijst klasklimaat (geel)	ingevuld en in retourpakket	L4 ☐	L5 ☐	L6 ☐
observatielijst schoolklimaat (blauw)	ingevuld en in retourpakket	☐		
screeningslijst onderwijskwaliteit & infrastructuur (oranje)	ingevuld en in retourpakket	☐		
portkosten (indien retour via post)	€ 2.70			
rekeningnummer terugbetaling portkosten				
eventuele opmerkingen naar aanleiding van je onderzoekshandelingen				

10.4 Bijlage II-4: Instructieleidraad

Lees in de *Handleiding bij het onderzoek* punt 3.1.1 op pagina 2/4 als voorbereiding op de afname van de vragenlijst. De instructies voor de eigenlijke afname worden in deze leidraad consecutief uitgelegd. Voer ze consequent in de opgegeven volgorde uit!
 Blijf gedurende heel de afname vooraan in de klas staan. Rondlopen tijdens de afname blijkt voor kinderen bedreigend en controlerend over te komen. Bovendien druist het in tegen de anonimiteit.

1. "Dag allemaal. Ik kom hier nu niet als inspecteur naar jullie klas, maar als onderzoeker. Ik heb jullie klas gekozen om mee te werken aan een onderzoek en dat is best wel een belangrijke opdracht voor jullie. Het onderzoek dat ik doe gaat over hoe kinderen zich in de klas en op de school voelen. Daarover gaat ieder van jullie zo dadelijk een vragenlijst invullen. Het is belangrijk dat je weet dat de vragenlijst anoniem is. Dit betekent dat niemand (ik niet, de juf/meester niet, de directeur niet) zal weten wat je hebt geantwoord. Want... het is de bedoeling dat je eerlijk je eigen mening geeft over een aantal zaken en dingen die in de klas of op de school kunnen gebeuren."
2. "Je krijgt nu van mij een blad, maar je mag er nog niets opschrijven. Laat het nog even omgekeerd voor je liggen tot ik zeg wat je moet doen."
 ⇒ Geef elke leerling een vragenlijst of laat ze uitdelen door de "uitdeler(s)" van dienst.
3. "Draai allemaal het blad om. Bovenaan moeten we eerst een aantal gegevens invullen die ik nodig heb voor mijn onderzoek. Ik help je stap voor stap bij het invullen. Nadat je hebt ingevuld wat ik heb gezegd, wacht je even tot ik je vertel wat je dan moet invullen."
 ⇒ Leid het invullen van de gegevens (juiste bolletje kleuren!) stap voor stap.
 ⇒ Bovenaan de vragenlijst staat:

Ik ben een	☐ jongen	☐ meisje	en ben geboren in het jaar	
Ik zit in het	☐ 4 ^{de}	☐ 5 ^{de}	☐ 6 ^{de}	leerjaar en zat vorig schooljaar op
	☐ deze school		☐ een andere school	

4. "Je merkt dat je nergens je naam hebt moeten invullen. Als ik straks de bladen terug ophaal, weet ik dus niet wat jij hebt geantwoord. Dat is de bedoeling natuurlijk, want ik had je al gezegd dat dit een anonieme vragenlijst is. Ik vraag je dus nog eens om eerlijk te antwoorden. Het doet er ook niet toe wat je klasgenoten invullen, want ik ben erg geïnteresseerd in jouw mening. Je kan dus geen verkeerde antwoorden geven. En als je er nog aan twijfelt... dit is ook geen toets."
5. "Ik lees straks elke zin eerst luidop en daarna mag jij je mening aanduiden over wat ik heb voorgelezen. Kijk nu eens even hoe je jouw mening aanduidt."
 ⇒ Hang het antwoordvoorbeeld aan het bord en wijs tijdens de uitleg (zie punt 6) aan.
6. "Je hebt de keuze uit vier mogelijke antwoorden: 1 betekent *nooit*, 2 wil zeggen *meestal niet*, het cijfer 3 duid je aan als het voor jou *meestal wel* geldt en als wat ik lees volgens jou *altijd* geldt, duid je het cijfer 4 aan. Je duidt het cijfer van je mening aan door er een cirkeltje rond te trekken, zoals je kan zien op het voorbeeld aan het bord hier."
7. Stel dat ik straks lees: *Ik voetbal graag*. Wie voetbalt er **altijd** graag?
 ⇒ Vraag aan een kind dat de vinger opsteekt, welk cijfer hij/zij dan moet omcirkelen. Wijs deze antwoordmogelijkheid aan op het voorbeeld. Stel vervolgens de vragen wie meestal niet, meestal wel en nooit graag voetbalt. Vraag telkens welk cijfer er dan moet worden omcirkelen en wijs de respectievelijke antwoordmogelijkheden aan. Attendeer de kinderen er aan het einde van het gesprek op dat iedereen een antwoord heeft gegeven, maar dat niemand een fout antwoord gaf. Beklemtoon nogmaals dat alle antwoorden juist zijn, vermits het over ieders mening gaat.

⇒ Geef kort toelichting bij eventuele vragen.

9. "Oké, dan kunnen we beginnen. Ik zeg eerst het nummer van de zin, daarna lees ik de zin voor en jij volgt in stilte mee. Het is heel handig om je meetlat net onder de zin te leggen die ik voorlees, zo maak je geen vergissingen bij het omcirkelen van het juiste cijfer. Als ik klaar ben met voorlezen van de zin, duid je jouw mening aan. Daarna schuif je de meetlat naar de volgende zin en wacht je tot ik die voorlees."
- ⇒ Geef de leerlingen kort bedenktijd om hun antwoord aan te duiden en ga dan naar de volgende stelling.
- ⇒ Indien het tijdens het afnemen van de vragenlijst nodig is bijkomende uitleg te geven, geef dan geen suggestieve voorbeelden die de mening van de leerling zou kunnen beïnvloeden.
- ⇒ Bij enkele stellingen staan suggesties om te verduidelijken. Zeg ze onmiddellijk nadat je de stelling voorlas.

- 1 Ik kom graag naar school.
- 2 Ik zit graag in de klas.
- 3 Ik speel graag op de speelplaats.
- 4 Ik voel me alleen op school.
- 5 Ik word gepest op school.
- 6 Ik vind het leuk om op school te blijven eten. (⇒ Wie nooit blijft eten, duidt niets aan.)
- 7 Ik heb veel vrienden op school.
- 8 Ik vind alles wat ik op school leer boeiend en interessant.
- 9 Ik let goed op tijdens de lessen.
- 10 Ik babbel tijdens de lessen.
- 11 Ik zit in de les te dromen.
- 12 Ik vraag uitleg aan de leerkracht. (⇒ Juf/meester om hulp vragen als je iets niet begrijpt.)
- 13 Ik kan in de lessen goed volgen. (⇒ Je begrijpt alles wat juf/meester uitlegt.)
- 14 Mijn klasgenoten halen betere punten dan ik.
- 15 Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan.
- 16 Ik werk trager dan de anderen van mijn klas.
- 17 Ik denk dat ik goed kan leren.
- 18 Het huiswerk vind ik gemakkelijk.
- 19 Het is rustig in onze klas.
- 20 Er zijn duidelijke regels, zodat ik weet wat mag of niet mag.
- 21 De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.

10. "Met de zinnen die nu nog volgen, wil ik jullie mening weten over de dingen die in alle klassen en voor alle kinderen belangrijk zijn, dus niet alleen voor jezelf."

- 22 De leerkrachten letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden.
- 23 De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.
- 24 De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.
- 25 De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.
- 26 De kinderen maken ruzie op de speelplaats.
- 27 Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen.
- 28 De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.
- 29 In de klas zijn er kinderen die zorgen voor het uitvoeren van taken.
(⇒ Het gaat hier niet om reken- of taaltaken, maar taken zoals uitdelen, planten water geven, ...)
- 30 De leerkrachten houden rekening met ideeën van de kinderen.
- 31 De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.
- 32 In onze school zijn ook kinderen verantwoordelijk voor het uitvoeren van taken.
(⇒ Het woord "verantwoordelijk" kan om toelichting vragen. Het gaat hier om taken zoals speelkoffers in orde houden, dieren verzorgen, speelplaats netjes houden, ...)

11. "Zo, je hebt alle stellingen beantwoord. Niet moeilijk, hé, om aan een onderzoek mee te werken. Ik wil jullie heel hartelijk danken voor jullie medewerking!"
- ⇒ Haal de vragenlijsten op of laat ze ophalen door de "ophaler(s)" van dienst.

10.5 Bijlage II-5: Visuele ondersteuning

ANTWOORDMOGELIJKHEDEN

① NOOIT | ② MEESTAL NIET | ③ MEESTAL WEL | ④ ALTIJD

	NOOIT	MEESTAL NIET	MEESTAL WEL	ALTIJD
1 Ik voetbal graag.	①	2	3	4
1 Ik voetbal graag.	1	②	3	4
1 Ik voetbal graag.	1	2	③	4
1 Ik voetbal graag.	1	2	3	④

VERBETEREN DOE JE ZO

1 Ik voetbal graag.	⊕	②	3	4
---------------------	---	---	---	---

10.6 Bijlage II-6: Eindconcept vragenlijst

Ik ben een ☐ jongen ☐ meisje en ben geboren in het jaar .

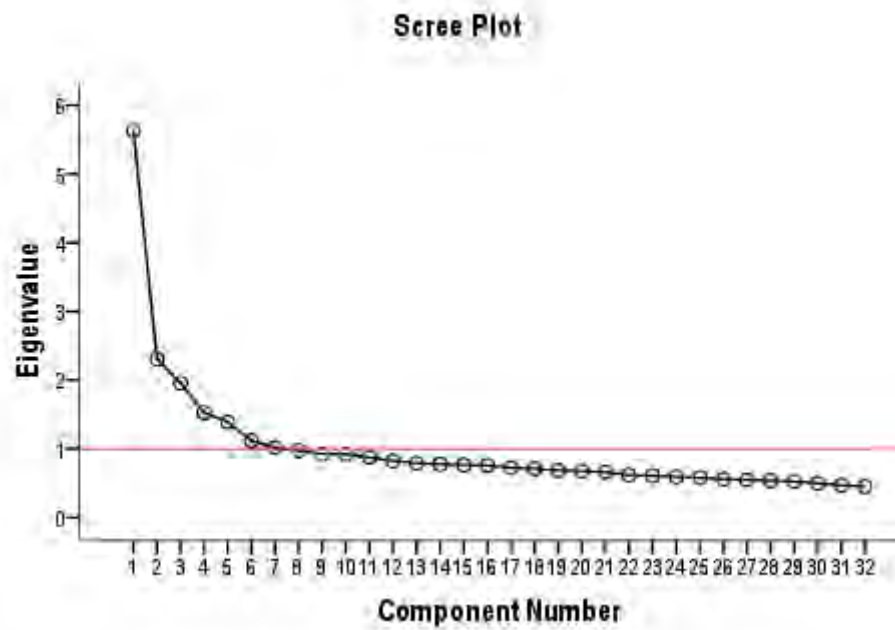
Ik zit in het ☐ 4^{de} ☐ 5^{de} ☐ 6^{de} leerjaar en zat vorig schooljaar op ☐ deze school ☐ een andere school.

	NOOIT	MEESTAL NIET	MEESTAL WEL	ALTIJD
1 Ik kom graag naar school.	1	2	3	4
2 Ik zit graag in de klas.	1	2	3	4
3 Ik speel graag op de speelplaats.	1	2	3	4
4 Ik voel me alleen op school.	1	2	3	4
5 Ik word gepest op school.	1	2	3	4
6 Ik vind het leuk om op school te blijven eten.	1	2	3	4
7 Ik heb veel vrienden op school.	1	2	3	4
8 Ik vind alles wat ik op school leer boeiend en interessant.	1	2	3	4
9 Ik let goed op tijdens de lessen.	1	2	3	4
10 Ik babbel tijdens de lessen.	1	2	3	4
11 Ik zit in de les te dromen.	1	2	3	4
12 Ik vraag uitleg aan de leerkracht.	1	2	3	4
13 Ik kan in de lessen goed volgen.	1	2	3	4
14 Mijn klasgenoten halen betere punten dan ik.	1	2	3	4
15 Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan.	1	2	3	4
16 Ik werk trager dan de anderen van mijn klas.	1	2	3	4
17 Ik denk dat ik goed kan leren.	1	2	3	4
18 Het huiswerk vind ik gemakkelijk.	1	2	3	4
19 Het is rustig in onze klas.	1	2	3	4
20 Er zijn duidelijke regels, zodat ik weet wat mag of niet mag.	1	2	3	4
21 De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.	1	2	3	4
22 De leerkrachten letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden.	1	2	3	4
23 De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.	1	2	3	4
24 De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.	1	2	3	4
25 De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.	1	2	3	4
26 De kinderen maken ruzie op de speelplaats.	1	2	3	4
27 Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen.	1	2	3	4
28 De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.	1	2	3	4
29 In de klas zijn er kinderen die zorgen voor het uitvoeren van taken.	1	2	3	4
30 De leerkrachten houden rekening met ideeën van de kinderen.	1	2	3	4
31 De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.	1	2	3	4
32 In onze school zijn ook kinderen verantwoordelijk voor het uitvoeren van taken.	1	2	3	4

10.7 Bijlage II-7: Principale componentenanalyse

KMO en Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,89
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	24341,940
	df	496,00
	Sig.	,00



Totaal Verklaarde Variantie

Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.63	17.60	17.60	3.15	9.84	9.84
2	2.31	7.22	24.82	2.34	7.31	17.15
3	1.96	6.12	30.93	2.30	7.17	24.32
4	1.53	4.77	35.70	2.10	6.56	30.88
5	1.39	4.35	40.04	1.98	6.20	37.08
6	1.12	3.50	43.54	1.85	5.78	42.86
7	1.02	3.18	46.72	1.24	3.86	46.72
8	0.97	3.04	49.76			
9	0.93	2.89	52.65			
10	0.92	2.88	55.53			
11	0.88	2.74	58.26			
12	0.82	2.58	60.84			
13	0.79	2.48	63.31			
14	0.78	2.42	65.74			
15	0.77	2.39	68.13			
16	0.76	2.37	70.50			
17	0.72	2.26	72.76			
18	0.71	2.23	74.98			
19	0.69	2.14	77.12			
20	0.68	2.12	79.24			
21	0.66	2.07	81.31			
22	0.62	1.93	83.23			
23	0.61	1.90	85.14			
24	0.59	1.85	86.98			
25	0.58	1.81	88.79			
26	0.56	1.75	90.54			
27	0.55	1.71	92.25			
28	0.54	1.67	93.93			
29	0.53	1.64	95.57			
30	0.50	1.55	97.12			
31	0.47	1.47	98.59			
32	0.45	1.41	100.00			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

10.8 Bijlage II-8: Definitieve vragenlijst na PCA

☐ jongen	☐ meisje	Geboortjaar	Leerjaar	☐ 4 ^{de}	☐ 5 ^{de}	☐ 6 ^{de}
------------------------------	------------------------------	----------------------------------	----------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

		NOOIT	MEESTAL NIET	MEESTAL WEL	ALTIJD
Te vredenheid	1 Ik kom graag naar school.	1	2	3	4
	2 Ik zit graag in de klas.	1	2	3	4
	3 Ik vind het leuk om op school te blijven eten.	1	2	3	4
	4 Ik vind alles wat ik op school leer boeiend en interessant.	1	2	3	4
Betrokkenheid	5 Ik let goed op tijdens de lessen.	1	2	3	4
	6 Ik babbelt tijdens de lessen.	1	2	3	4
	7 Ik zit in de les te dromen.	1	2	3	4
	8 Er zijn duidelijke regels, zodat ik weet wat mag of niet mag.	1	2	3	4
Academisch zelfconcept	9 Ik kan in de lessen goed volgen.	1	2	3	4
	10 Mijn klasgenoten halen betere punten dan ik.	1	2	3	4
	11 Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan.	1	2	3	4
	12 Ik werk trager dan de anderen van mijn klas.	1	2	3	4
Sociale relaties	13 Ik denk dat ik goed kan leren.	1	2	3	4
	14 Het huiswerk vind ik gemakkelijk.	1	2	3	4
	15 Ik speel graag op de speelplaats.	1	2	3	4
	16 Ik voel me alleen op school.	1	2	3	4
Pedagogisch klimaat	17 Ik word gepest op school.	1	2	3	4
	18 Ik heb veel vrienden op school.	1	2	3	4
	19 De kinderen maken ruzie op de speelplaats.	1	2	3	4
	20 Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen.	1	2	3	4
Pedagogisch klimaat	21 De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.	1	2	3	4
	22 De leerkrachten letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden.	1	2	3	4
	23 De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.	1	2	3	4
	24 De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.	1	2	3	4
	25 De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.	1	2	3	4
	26 De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.	1	2	3	4
	27 De leerkrachten houden rekening met ideeën van de kinderen.	1	2	3	4
	28 De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.	1	2	3	4

11. NOTEN

- 1 *Het volledige onderzoeksrapport bestaat uit drie delen:*
 - 1) De Lee, L., & De Volder, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL I: Voorstudie van de wijzen waarop Europese inspectiekorpsen tijdens schooldoorlichtingen leerlingen bevragen* (Masterproef, Universiteit Antwerpen 2009).
 - 2) *Deel II: De Volder, I. & De Lee, L. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie* (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).
 - 3) *Deel III: De Lee, L. & De Volder I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL III. Het welbevinden gemeten tijdens schooldoorlichtingen* (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).
- 2 *Het decreet betreffende participatie op school is te raadplegen via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13504>*
- 3 *De werking van de Vlaamse onderwijsinspectie is te raadplegen via <http://www.onderwijsinspectie.be>*
- 4 *Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC) Centre for Research on the Wider Benefits of Learning; www.bristol.ac.uk/alspac*
- 5 *Zie: De Lee, L., & De Volder, I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL I: Voorstudie van de wijzen waarop Europese inspectiekorpsen tijdens schooldoorlichtingen leerlingen bevragen* (Masterproef, Universiteit Antwerpen 2009).
- 6 *Concrete informatie over SICI en de verschillende SICI-leden is te vinden op <http://www.sici-inspectorates.org/>*
- 7 *Zie: De Lee, L., & De Volder, I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL I: Voorstudie van de wijzen waarop Europese inspectiekorpsen tijdens schooldoorlichtingen leerlingen bevragen* (Masterproef, Universiteit Antwerpen 2009).
- 8 *De uitgebreide beschrijving van de steekproef en de onderzoeksopzet worden gerapporteerd in DEEL III. Zie: De Lee, L. & De Volder I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL III. Het welbevinden gemeten tijdens schooldoorlichtingen* (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).
- 9 *Zie: De Lee, L. & De Volder I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL III. Het welbevinden gemeten tijdens schooldoorlichtingen* (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).
- 10 *Zie: De Lee, L. & De Volder I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL III. Het welbevinden gemeten tijdens schooldoorlichtingen* (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).

Universiteit Antwerpen
Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

BEVRAGING VAN HET WELBEVINDEN BIJ LEERLINGEN IN HET BASISONDERWIJS

DEEL III

Het welbevinden gemeten
tijdens schooldoorlichtingen

Ludo De Lee & Ilse De Volder

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog op
het behalen van de graad van master in de
Opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. Peter Van Petegem
Copromotoren: dr. Sven De Maeyer
dr. Jan Vanhoof

BEVRAGING VAN HET WELBEVINDEN BIJ LEERLINGEN IN HET BASISONDERWIJS

DEEL III¹

Het welbevinden gemeten tijdens schooldoorlichtingen

LUDO DE LEE* & ILSE DE VOLDER*

**Vlaams onderwijsinspecteur; Masterstudent Universiteit Antwerpen,
Opleidings- en onderwijswetenschappen*

Abstract

Welbevinden is een belangrijke outputindicator bij externe kwaliteitscontrole door de onderwijsinspectie. Onderwijs is immers meer dan enkel het bereiken van cognitieve leeropbrengsten. Kwantitatief onderzoek naar het welbevinden van leerlingen van 8 tot 13 jaar uit het basisonderwijs via een directe bevraging is tot op heden veeleer zelden. Internationaal groeit evenwel de aandacht om kinderen actief bij onderzoek te betrekken.

In dit onderzoek wordt welbevinden als niet-cognitieve output multidimensioneel onderzocht voor de dimensies *tevredenheid*, *betrokkenheid*, *academisch zelfconcept*, *sociale relaties* en *pedagogisch klimaat*. Tijdens schooldoorlichtingen werd het welbevinden van leerlingen nagegaan door de leerlingen schriftelijk te bevragen met een statistisch onderbouwde vragenlijst. Het onderzoek gebeurde bij 4519 leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar van 81 Vlaamse basisscholen. Uit de statistische analyse blijkt dat 83 % van de Vlaamse leerlingen zich gemiddeld goed tot zeer goed voelen op school en dat hun welbevinden hoog is, hoewel er verschillen zijn tussen de dimensies. Met een multilevelanalyse werd nagegaan of de verschillen in welbevinden zijn toe te schrijven aan de leerlingkenmerken *geslacht*, *leeftijd* of *schoolvorderingen* en aan de schoolkenmerken *grootte*, *doelgroep leerlingen*, *structuur*, *onderwijsnet* en *provincie*.

Uit de analyse blijkt dat 97 tot 99% van de variantie zich situeert op leerlingniveau; slechts 2,8% van de variantie is toe te schrijven aan het schoolniveau. De onderzochte school- en leerlingkenmerken verklaren deze verschillen evenwel niet. Op basis van de onderzoeksresultaten kan gesteld worden dat het welbevinden van 83 % van de leerlingen goed is, ongeacht de onderzochte school- en leerlingkenmerken.

Key Words: bevragingsinstrument, basisonderwijs, leerlingenbevraging, onderwijsinspectie, schooldoorlichting, niet-cognitieve output, welbevinden, *tevredenheid*, *betrokkenheid*, *academisch zelfconcept*, *sociale relaties*, *pedagogisch klimaat*.

INHOUDSOPGAVE

1.	Probleemstelling.....	III-4
2.	Onderzoeksvragen.....	III-5
3.	Literatuurstudie	III-6
3.1	Welbevinden als multidimensioneel concept.....	III-7
3.2	Welbevinden binnen de context van de school	III-7
3.3	Welbevinden als kwaliteitsindicator bij schooldoorlichtingen	III-9
3.4	Conclusie	III-11
4.	Onderzoeksopzet en methodologie	III-12
4.1	Ontwikkeling van het bevragingsinstrument	III-12
4.2	Datacollectie	III-13
4.3	Data-analyse	III-13
5.	Samenstelling van de steekproef.....	III-20
5.1	Steekproefsamenstelling op basis van schoolkenmerken.....	III-20
5.1.1	Schoolstructuur.....	III-20
5.1.2	Geografische spreiding.....	III-20
5.1.3	Onderwijsnet.....	III-21
5.1.4	Schoolgrootte.....	III-22
5.1.5	Aantal doelgroep leerlingen.....	III-22
5.2	Steekproefsamenstelling op basis van leerlingkenmerken.....	III-23
5.2.1	Aantal leerlingen per leerjaar.....	III-23
5.2.2	Geslacht.....	III-23
5.2.3	Leeftijd	III-23
5.2.4	Schoolvorderingen.....	III-24
5.3	Conclusie	III-25
6.	Onderzoeksresultaten.....	III-26
6.1	Onderzoeksvraag 1	III-26
6.1.1	Resultaten per dimensie.....	III-26
6.1.2	Resultaten per item.....	III-28
6.1.3	Conclusie	III-31
6.2	Onderzoeksvragen 2 en 3.....	III-31

BEVRAGING VAN HET WELBEVINDEN BIJ LEERLINGEN: DEEL III	III-3
6.2.1 Resultaten	III-32
6.2.2 Conclusie	III-33
7. Besluit en discussie	III-34
7.1 Algemeen	III-34
7.2 Onderzoeksresultaten vergeleken met ander onderzoek	III-35
7.3 Kritische reflecties	III-37
7.3.1 Betreffende de afname	III-37
7.3.2 Betreffende het ontwikkelde instrument	III-37
7.4 Voorstellen voor verder onderzoek	III-38
8. Tot slot	III-40
8.1 De bruikbaarheid van de vragenlijst	III-40
8.2 Feedback aan de scholen	III-41
9. Referenties	III-42
10. Bijlagen	III-46
10.1 Bijlage III-1: CIPO-referentiekader	III-46
10.2 Bijlage III-2: Bevragingsinstrument welbevinden	III-47
10.3 Bijlage III-3: Inhoud vergadering inspectieraad	III-48
10.4 Bijlage III-4: Inhoud vergadering inspectiekorps basisonderwijs	III-51
10.5 Bijlage III-5: Onderwijsstatistieken	III-55
10.6 Bijlage III-6: Uittreksel Statistisch Jaarboek	III-61
10.7 Bijlage III-7: Voorbeeld schoolfeedbackrapport	III-72
11. Noten	III-80

1. PROBLEEMSTELLING

Onder impuls van de maatschappij investeerde het onderwijs de voorbije decennia in het mondig maken van haar leerlingen. Het Vlaamse onderwijsbeleid formaliseerde dit met de invoering van de leergebiedoverschrijdende eindtermen en eindtermen waarin het nastreven van attitudes centraal staat. Samen met het mondig worden, werd ook voor kinderen inspraak vragen en krijgen meer en meer een vanzelfsprekendheid. Getuige hiervan is de oprichting van leerlingenraden in heel wat scholen, mee gestimuleerd door het participatiedecreet.² Het idee om ook aan kinderen te vragen wat zij van het onderwijs vinden, wint aan interesse. De onderwijs- en pedagogische wereld heeft in toenemende mate aandacht voor de stem van de leerling, of wat in internationale wetenschappelijke kringen het predicaat *pupil voice* krijgt. In haar discussiestuk *Pupil voice is here to stay!* schrijft Rudduck (2005) in dit verband: “Recent years have seen a wealth of statements supporting the idea of young people in school finding and using their voices” (p. 1). Ze definieert *pupil voice* als “... the consultative wing of pupil participation. Consultation is about talking with pupils about things that matter in school” (Rudduck, 2005, p. 1).

Leerlingenparticipatie is een hot item (Verschelden, 2002; Van den Eynde, 2003; Elchardus, De Groof & Siongers, 2003). Zowel op internationaal als Vlaams niveau zoeken onderwijswetenschappers naar mogelijkheden om naar *de stem van de leerling* te luisteren en hem op een wetenschappelijk gefundeerde basis inspraakkaders aan te bieden. In toenemende mate verschijnen allerlei wetenschappelijke rapporten, publicaties en instrumenten om scholen, die inspraak van leerlingen ter harte willen nemen, een helpende hand aan te reiken. Ondanks de groeiende aandacht om kinderen en jongeren rechtstreeks en actief te betrekken bij de evaluatie van onderwijsprocessen, maakt het Vlaamse onderwijssysteem op dit ogenblik nog maar weinig ruimte voor de benaderingen van kinderen en jongeren als competente, sociale actoren (Verschelden, 2007). Opvallend daarbij is dat nogal wat actueel wetenschappelijk onderzoek vooral focust op leerlingen in het secundair onderwijs en veeleer zelden op kinderen van het basisonderwijs (o.a. Engels, Aelterman, Deconinck, Schepens, & Van Petegem, 2000; De Fraine, 2003; Engels, Aelterman, Deconinck, Schepens, & Van Petegem, 2004; Van Petegem, 2008). Vanuit dit oogpunt wil dit onderzoek een bijdrage leveren door kinderen van het Vlaams basisonderwijs als volwaardige onderwijspartners te benaderen.

De Vlaamse onderwijsinspectie doet een uitspraak over de mate waarin een school de ontwikkelingsdoelen en eindtermen nastreeft en/of bereikt en controleert de onderwijskwaliteit van een school op basis van de vaststellingen die ze hierover doet

tijdens een doorlichting.³ Gesprekken met diverse stakeholders vormen een belangrijke bron om deze vaststellingen te voeden en nemen in het kwaliteitszorgsysteem van de inspectie een centrale plaats in. Binnen het vernieuwde referentiekader voor de doorlichtingen, dat sinds januari 2009 in voege is, focust de inspectie als component van output o.a. op het welbevinden van de onderwijsactoren. In haar toezichtskader vertaalt ze deze kwaliteitsindicator als *tevredenheid* (van leerlingen, personeel en partners) en speelt ze hiermee in op recente evoluties en actuele ontwikkelingen binnen onderwijs en kwaliteitszorg (Michielsens, 2008; Van Otterdijk; 2008). Met het oog op de voormelde kwaliteitsindicator behoort het echter niet tot de werkingsprocedures van de Vlaamse onderwijsinspectie om systematisch kinderen van het basisonderwijs tijdens een doorlichting te bevragen over hun welbevinden op de school. Tot voor kort ontbrak het de onderwijsinspectie hiervoor aan een wetenschappelijk en statistisch onderbouwd instrumentarium. Daarom werd een valide en betrouwbaar instrument ontwikkeld in de vorm van een schriftelijke vragenlijst.⁴ Dit bevraginginstrument laat de onderwijsinspectie toe om tijdens schooldoorlichtingen te peilen naar de mate van het welbevinden van leerlingen in het vierde, vijfde en zesde leerjaar van het basisonderwijs.

Momenteel verzamelt de onderwijsinspectie tijdens schooldoorlichtingen nog geen kwantitatieve data met betrekking tot het welbevinden van de voormelde doelgroep en controleert ze de outputindicator welbevinden (i.c. *tevredenheid* van leerlingen) niet op basis van een zelfuitgevoerde dataverzameling tijdens schooldoorlichtingen. Ze beschikt ook niet over een referentiegroep waartegen ze de individuele schoolresultaten van een dergelijke controle kan afzetten. Dit onderzoek wil hieraan tegemoet komen en is een eerste aanzet om, op basis van data die met het ontwikkelde bevraginginstrument werden verzameld, tijdens schooldoorlichting uitspraken te doen over het welbevinden van leerlingen in de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs. Het volledige onderzoek bestaat uit drie delen: (1) een voorstudie als terreinverkenning, (2) de ontwikkeling van een betrouwbaar en valide bevraginginstrument en (3) het meten van het welbevinden van leerlingen in het Vlaams basisonderwijs. Elk deel van het onderzoek wordt in een apart rapport beschreven.¹

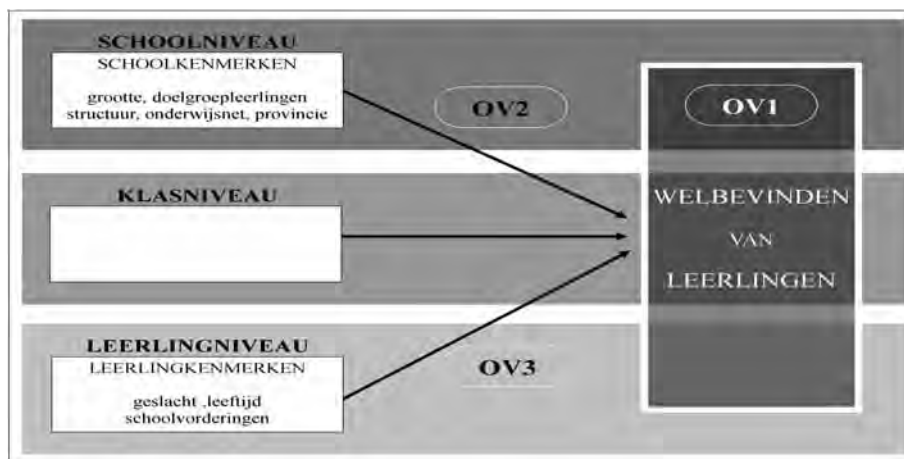
2. ONDERZOEKSVRAGEN

Het derde deel van deze studie focust op het welbevinden van de leerlingen van de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs (cf. vierde, vijfde en zesde leerjaar) en formuleert een antwoord op volgende onderzoeksvragen:

- 1) Hoe is het welbevinden van leerlingen in de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs?

- 2) Wat is het effect van de schoolkenmerken *grootte, aantal doelgroepleerlingen, structuur, onderwijsnet en provincie* op het welbevinden van leerlingen uit de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs?
- 3) Wat is het effect van de leerlingkenmerken *geslacht, leeftijd en schoolvorderingen* op het welbevinden van leerlingen uit de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs?

Figuur 1 visualiseert het onderzoeksmodel. Om een antwoord op de onderzoeksvragen te formuleren, werd gebruik gemaakt van het ontwikkelde bevragsinstrument dat op zijn betrouwbaarheid en validiteit werd getest.⁵



Figuur 1.
Onderzoeksmodel.

3. LITERATUURSTUDIE

Een herhaling van literatuuraspecten is onvermijdelijk, toch wordt hier – volledigheidshalve – kort ingegaan op de multidimensionaliteit van het concept welbevinden.⁶ Vervolgens wordt welbevinden gesitueerd binnen de context van een school om ten slotte het concept welbevinden als kwaliteitsindicator bij doorlichtingen te bespreken.

3.1 *Welbevinden als multidimensioneel concept*

Welbevinden of *well-being* kent als concept een zeer uiteenlopende en bijzonder brede invulling. In haar literatuurreview over welbevinden concludeert Hird (2003) dat er geen algemene overeenkomst bestaat over een universele definitie van welbevinden. De literatuurstudie toont aan dat de invulling van het begrip welbevinden samenhangt met het perspectief van waaruit onderzoekers het benaderen. Het doel van het onderzoek is met andere woorden mee bepalend voor de definiëring van welbevinden. Elke studie in dit verband geeft aan het concept een meer eigen invulling en beklemtoont hierin andere nuances. Vanuit deze optiek zijn in de literatuur en de wetenschappelijke wereld begripscombinaties terug te vinden als *health and well-being* (Eckersley, Dixon, Douglas & Douglas, 2001; Seawart, 2006; Underdown 2007), *personal well-being* (Morrison, 1995; Ferguson, 2008), *social well-being*, (Ghosh, 2001; Loots & Mortelmans, 2002), enz.

Internationaal gezien wordt *well-being* als normatief gegeven tegenover *ill-being* geplaatst (Crisp, 2008) wat verklaart waarom verscheidene onderzoekers (Allardt, 1989; Konu & Rimpelä, 2002; O'Brien, 2008) ook de gezondheidstoestand van het individu als een aspect van welbevinden beschouwen. De veelzijdigheid van het begrip welbevinden is vooral in Engelstalige literatuur duidelijk merkbaar. Verschillende benamingen voor welbevinden worden er naast en door elkaar gebruikt en zijn terug te vinden in termen als *wellbeing* of *well-being*, *welfare*, *happiness*, *quality of life*, enz. (White, 2006; Veenhoven, 2007; O'Brien, 2008).

Opvallend is het vaak gemaakte onderscheid tussen het *objectieve* en het *subjectieve* welbevinden (van Bruggen, 2001; Nieboer, Lindenberg, Boomsa, & van Bruggen, 2005). Het *objectieve welbevinden* omvat extern gemeten factoren die het mogelijk maken een meer geobjectiveerde uitspraak te doen over het welbevinden van een individu. De invulling van het *subjectieve welbevinden* situeert zich vooral op psychodynamische en persoonlijke factoren vanuit het perspectief van het individu zelf. Meerdere onderzoekers (Brutsaert, 1993; van Bruggen, 2001; Van Damme, Meyer, De Troy & Mertens, 2001) wijzen op het belang om welbevinden in elk geval als een multidimensioneel concept te benaderen. Om het concept te concretiseren is evenwel de onderzoeksfocus bepalend om specifieke dimensies te weerhouden. Hierbij speelt ook de beoogde leeftijdscategorie van de personen waarvan men het welbevinden wil meten een belangrijke rol.

3.2 *Welbevinden binnen de context van de school*

Uit het voorgaande blijkt dat de invalshoek van waaruit welbevinden wordt onderzocht bepalend en noodzakelijk is voor een werkbare afbakening van het begrip. In

dit onderzoek ligt de klemtoon op het welbevinden van kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs en hun perceptie op schoolse aspecten die aan welbevinden zijn gerelateerd. Bestaande wetenschappelijke literatuur vormde het uitgangspunt om het concept welbevinden af te bakenen en van daaruit een bevraginginstrument te ontwikkelen.⁷ Hierbij werd welbevinden op basis van de onderzoeksresultaten uiteindelijk gedefinieerd als:

Het welbevinden van een kind in de bovenbouw van de basisschool is de mate waarin het kind de school beleeft vanuit zijn actuele en duurzame schoolervaringen en is multidimensioneel. Het is het resultaat van zijn perceptie op de dimensies (1) *tevredenheid*, (2) *betrokkenheid*, (3) *academisch zelfconcept*, (4) *sociale relaties* en (5) *pedagogisch klimaat*.

Deze definitie vormt het uitgangspunt om in wat volgt de invulling van het begrip welbevinden vanuit de literatuur verder af te bakenen tot de context van een school.

Binnen actueel onderwijsonderzoek krijgt welbevinden in toenemende mate een belangrijke plaats. Onderzoekers zien welbevinden als een fundamentele voorwaarde om gunstige leerprocessen te bevorderen (Engels et al., 2000; Van Damme et al., 2001; Marsh, Köller & Baumert, 2001; De Fraine, 2003; De Maeyer, Rymenans, Daems, Van Petegem & Van de Bergh, 2003). Ze wijzen tevens op de wederzijdse beïnvloeding van het welbevinden van leerlingen en hun prestaties (De Fraine, 2003) en de sterke samenhang die er bestaat tussen het welbevinden en de leeromgeving van de leerlingen (Fraser & Walberg, 1991; Fraser, 1994; Van Petegem, 2008). Toch blijkt de begripsafbakening van welbevinden ook binnen een onderwijscontext nog zeer divers.

Wat Brutsaert (1993) *schoolwelbevinden* noemt, hangt samen met de mate van harmonie tussen de persoon en zijn omgeving. Anders gezegd: het welbevinden van een leerling gaat samen met de *tevredenheid* van deze leerling binnen de schoolse context. Brutsaert (1993) wees als één van de eersten op het belang van een multidimensionele benadering van schoolwelbevinden en benadert het begrip als een geheel van aanpassingsindicatoren dat uit zeven dimensies bestaat: (1) zelfwaardering, (2) omgevingsbeheersing, (3) stress, (4) faalangst, (5) sociale integratie, (6) schoolbetrokkenheid en (7) studiebetrokkenheid. Van Damme et al. (2001) sluiten zich aan bij de multidimensionele benadering van Brutsaert maar weerhouden slechts vier dimensies voor schoolwelbevinden: (1) de studiebetrokkenheid, (2) de sociale dimensie, (3) het *academisch zelfconcept* en (4) de schoolbetrokkenheid.

Naast de multidimensionele benadering wijst Eder (1995, in Engels et al., 2000, 2004) ook op het fundamentele onderscheid tussen *actueel* en *duurzaam welbevinden*, vermits welbevinden een tijds- en situatiegebonden toestand is. Voor het *actuele welbevinden* gelden indicatoren zoals de onmiddellijke gevoelens van zich goed

voelen op school, de *tevredenheid* met aspecten van de situatie, de schoolgerelateerde angstgevoelens, enz. *Duurzaam welbevinden* is dan veeleer de toestand van welbevinden op lange termijn met indicatoren zoals algemene zelfwaardering, het beeld van de eigen bekwaamheid, het zelfbeeld, het *academisch zelfconcept* en het sociale en emotionele zelfbeeld.

Engels et al. (2000) onderscheiden een *cognitieve* en een *ffectieve component* in het welbevinden binnen een schoolse context. De *cognitieve component* is de mate waarin de persoon oordeelt dat zijn verwachtingen en behoeften gerealiseerd zijn en dat hij tevreden is over de schoolsituatie. De *ffectieve component*, of wat ze schoolbeleving noemen, heeft betrekking op de gevoelens die samenhangen met de schoolsituatie en is de weergave van het situationele welbevinden van de leerlingen. Dit situationele welbevinden is afhankelijk van de gevoelens en de ervaringen van de leerlingen op klas- en schoolniveau. Een opmerkelijke vaststelling uit het onderzoek van Engels et al. (2000) is de benadering van de *tevredenheid* van leerlingen als een onderliggende indicator van het schoolwelbevinden. Vanuit deze ondergeschiktheid waarschuwen de onderzoekers voor het door elkaar halen van de begrippen welbevinden en *tevredenheid* die in onderwijsliteratuur vaak in één adem worden genoemd.

Laevers (Laevers & Laurijssen, 2001; Laevers et al., 2003) op zijn beurt omschrijft welbevinden als een teken van levenskwaliteit waarbij de wisselwerking tussen kind en omgeving optimaal verloopt en onderkent daarbij een sterk verband tussen het welbevinden en het *klasklimaat*; een relatie die ook andere onderzoekers vaststelden (Brutsaert, 1993; Engels et al., 2000; Van Damme et al., 2001; De Fraine, 2003; Van Petegem, 2008). Laevers et al. (2003) hanteren tevens het begrip *betrokkenheid* dat verwijst naar de activiteit, de concentratie, de interesse en de motivatie van het kind.

Ten slotte hecht onderzoek naar de effectiviteit van scholen (De Maeyer et al., 2003; Van Damme, 2004) in toenemende mate belang aan de *ffectieve onderwijsaspecten* die, als onderliggende factor, de studieresultaten beïnvloeden. Deze onderzoeksresultaten tonen aan dat er een positief verband bestaat tussen de *ffectieve* en *cognitieve studieresultaten*. Het welbevinden wordt daarbij als een *ffectief studieresultaat* beschouwd (Van Damme et al., 2001; De Fraine, 2003; Van Petegem, 2008).

3.3 Welbevinden als kwaliteitsindicator bij schooldoorlichtingen

De Vlaamse onderwijsinspectie controleert de onderwijskwaliteit van een school op basis van vaststellingen die ze hierover doet tijdens een doorlichting (Michielsens, 2008). Hierbij baseert de onderwijsinspectie zich op het CIPPO-referentiekader (Scheerens, 1990) waarvan de ordening van gegevens steunt op vier componenten: context (C), input (I), proces (P) en output (O). Toegepast op een onderwijsinstelling

omvat de context de kenmerken die de school karakteriseren, zoals de *structuur*, de *grootte* (cf. het aantal ingeschreven leerlingen), de *ligging*, het *net* waartoe de school behoort, het aantal *doelgroep leerlingen*, enz. De input omvat o.a. kenmerken van de leerlingen, zoals het *geslacht* of de *schoolvorderingen*. Het proces omvat de initiatieven van een school om haar onderwijsoutput te realiseren, terwijl de output de resultaten omschrijft die de school bereikt.

Het CIP0-referentiekader is decretaal verankerd in het zogenaamde kwaliteitsdecreet van 2009.⁸ Elke component van het CIP0-referentiekader (bijlage III-1) bestaat uit een verzameling van indicatoren en is een kader dat bestaande opvattingen over kwaliteit van onderwijsinstellingen ordent in een relationeel model. Voor de keuze van de indicatoren baseerde de onderwijsinspectie zich op een brede maatschappelijke consensus betreffende kwaliteit van onderwijs (Onderwijsinspectie Vlaanderen, 2008). De output krijgt binnen doorlichtingen een expliciete plaats met de controle op de leerprestaties, de output, de schoolloopbanen en de *tevredenheid*. Dit laatste is wat de inspectie verstaat onder welbevinden. Voor de indicator *tevredenheid* focust de onderwijsinspectie op twee interne actoren (leerlingen en personeel) en een externe actor (partners met wie wordt samengewerkt). Vanaf 2009 gebeuren doorlichtingen meer partieel en gedifferentieerd om rekening te kunnen houden met de ontwikkelingsverschillen tussen scholen (Michielsens, 2008). Naar aanleiding van een vooronderzoek, dat aan de eigenlijke doorlichting voorafgaat, bepaalt de onderwijsinspectie de doorlichtingsfocus op basis van een inschatting van de school. Hierbij wordt zowel aandacht besteed aan een beperkte set van knelpunten die als hefboom voor verbetering kunnen worden aangewend als aan een aantal positieve aspecten van de schoolwerking als stimulators van het schoolontwikkelingsproces. De inspectie gaat bij het vooronderzoek en de eigenlijke doorlichting interactief te werk en voorziet voldoende inspraak en inbreng van de scholen via gesprekken, observaties en documentenanalyses (Van Otterdijk, 2008). Gesprekken met leerlingen van het basisonderwijs zijn momenteel, in tegenstelling tot het secundair onderwijs, echter nog veeleer uitzondering dan regel.

Er zijn vrijwel geen onderzoeksresultaten beschikbaar waarbij het welbevinden van leerlingen in het basisonderwijs werd gemeten tijdens schooldoorlichtingen. Laevers (Laevers & Laurijssen, 2001; Laevers et al., 2003) onderkende als één van de eerste in Vlaanderen het belang om de beleving van kinderen in het basisonderwijs bij de doorlichting te betrekken. In opdracht van de Vlaamse minister voor Onderwijs en Vorming ontwikkelden zij een aantal instrumenten om het welbevinden en de *betrokkenheid* van leerlingen in het basisonderwijs systematisch te observeren en te bevragen. In de huidige doorlichtingspraktijk van de inspectie van het basisonderwijs worden deze instrumenten, vooral omwille van de tijdsinvestering die ze vragen, niet gebruikt. Een aantal scholen wendt het verder ontwikkelde en ondertussen

gecommercialiseerde instrumentarium wel aan als een aspect van hun leerlingvolgsysteem.

Zoals hoger gesteld, focust de inspectie als component van output o.a. op het welbevinden van de onderwijsactoren en vertaalt ze deze kwaliteitsindicator in haar toezichtskader als *tevredenheid*. Ze definieert dit als: “De mate waarin [leerlingen] zich positief uitspreken over de instelling en de mate waarin [leerlingen] zich goed voelen in de instelling” (Onderwijsinspectie Vlaanderen, n.d.). Wat de inspectie onder *tevredenheid* verstaat, is ruimer dan de dimensie *tevredenheid*⁹ in dit onderzoek en omvat aspecten van andere dimensies. Het ontwikkelde bevragingsinstrument voor de Vlaamse onderwijsinspectie (bijlage III-2) onderscheidt niet enkel *tevredenheid*, maar ook *betrokkenheid*, *academisch zelfconcept*, *sociale relatie* en *pedagogisch klimaat* als onderliggende dimensies van het concept welbevinden. De bevraging van leerlingen op basis van het instrument houdt ook rekening met de zogenaamde *effectieve leerresultaten* van leerlingen. Daarnaast is de focus gericht op het subjectieve welbevinden van leerlingen doordat bij de bevraging wordt uitgegaan van de perceptie van de leerlingen.

3.4 Conclusie

Welbevinden is een bijzonder veelzijdig concept en krijgt, afhankelijk van de onderzoeksfocus en de leeftijd van de personen waarop het onderzoek zich richt, een specifieke invulling. Dit maakt van welbevinden een begrip met een sterke uiteenlopende definiëring. Toegespitst op onderwijsonderzoek en gesitueerd binnen de context van een school wordt welbevinden multidimensioneel benaderd, aangezien het niet in één enkele dimensie is te vatten. Voorliggend onderzoek focust op het subjectieve welbevinden van leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar van het basisonderwijs. Binnen het schooleffectiviteitsonderzoek krijgt het subjectieve welbevinden in toenemende mate een duidelijke plaats als essentiële niet-cognitieve indicator voor het meten van de leereffecten. Onderzoek wees immers uit dat de subjectieve leerervaringen van de leerlingen een invloed hebben op de effectieve leerresultaten van de leerlingen. Het belang om (de beleving van) kinderen bij de schooldoorlichting te betrekken is niet nieuw, maar komt tijdens de doorlichtingspraktijk van een basisschool tot nog toe weinig voor. Het vernieuwde toezichtskader van de onderwijsinspectie speelt daar nu meer op in door de output van het onderwijs een meer centrale plaats te geven en op basis van het CIPO-kader de *tevredenheid* van leerlingen binnen het domein van de output te plaatsen. De definitie die de inspectie voor *tevredenheid* hanteert, gaat echter verder dan wat binnen dit onderzoek onder de dimensie *tevredenheid* wordt begrepen. Wat de inspectie *tevredenheid* noemt omvat met andere woorden nog andere aspecten die binnen het concept welbevinden zijn

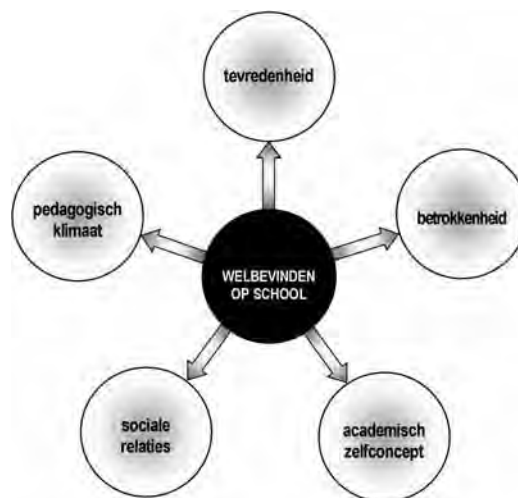
onder te brengen. In die optiek focust het ontwikkelde bevragsingsinstrument op welbevinden als concept dat uit meerdere dimensies bestaat en waarvan *tevredenheid* van de leerlingen er één van is.

4. ONDERZOEKSOPZET EN METHODOLOGIE

Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen werd de vragenlijst afgenomen bij leerlingen van de bovenbouw van het basisonderwijs in Vlaanderen. Volledigheidshalve wordt in wat volgt eerst nog even kort ingegaan op de ontwikkeling van het bevragsingsinstrument. Vervolgens wordt de wijze van dataverzameling en de data-analyse toegelicht.

4.1 Ontwikkeling van het bevragsingsinstrument

Het ontwikkelde bevragsingsinstrument is het resultaat van een onderzoeksproces dat in verschillende fasen verliep. Aan de hand van kwalitatief en kwantitatief onderzoek werd het bevragsingsinstrument tijdens een pilootstudie bijgestuurd en gefinaliseerd. Het ontwikkelde instrument is onderzocht op zijn constructvaliditeit op basis van een principale componentenanalyse (PCA) met varimaxrotatie. Het bevragsingsinstrument bestaat uit 28 items (bijlage III-2) verdeeld over vijf dimensies van welbevinden binnen een schoolse context (figuur 2) en heeft een redelijke tot goede betrouwbaarheid.¹⁰



Figuur 2.
Componenten van het concept welbevinden binnen een schoolse context.

4.2 Datacollectie

Het onderzoek naar het welbevinden van leerlingen in het Vlaams basisonderwijs gebeurde bij een steekproef van 4519 leerlingen verspreid over 243 klassen in 81 scholen. Het doel en de opzet van het onderzoek werden eind augustus 2008 aan de inspectieraad toegelicht (bijlage III-3). De datacollectie werd uitgevoerd door de onderwijsinspecteurs van het basisonderwijs, wat neerkomt op een team van 75 onderzoeksassistenten. Alle inspecteurs die mee instonden voor de dataverzameling kregen tijdens een vergadering in september 2008 grondige instructies over de onderzoeksprocedures en de te volgen werkwijze bij de afname van de vragenlijst (bijlage III-4).

Eind september 2008 werden 81 onderzoekspakketten samengesteld en klaargemaakt voor verzending naar de respectievelijke doorlichtingsteams. Elk onderzoekspakket bevatte o.a. de handleiding, de instructieleidraad, een antwoordvoorbeeld als visuele ondersteuning bij de instructie aan de leerlingen en 75 exemplaren van de vragenlijst voor de leerlingen.¹¹ De pakketten werden ongeveer een week voor de betreffende school werd doorgelicht naar één van de inspecteurs van het doorlichtingsteam gestuurd.

Het welbevinden van de leerlingen werd gemeten bij alle leerlingen uit één klas van het vierde, het vijfde en het zesde leerjaar van elke school uit de steekproef. Eén van de onderwijsinspecteurs die deel uitmaakte van het doorlichtingsteam nam de schriftelijke vragenlijst af in voormelde klassen aan de hand van een handleiding en een instructieleidraad.

4.3 Data-analyse

Na afloop van elke doorlichting werden de data ingevoerd en gecentraliseerd in een databank. Het volledige databestand werd vervolgens getransponeerd naar en geanalyseerd met SPSS 16.0 en MLwiN 2.10. De eerste datamanipulatie bestond erin de scores van de negatief geformuleerde items (zie tabel 13 op pagina II-29) te spiegelen. Vervolgens werden de scores van de items die tot eenzelfde dimensie behoren samengeteld om per dimensie een somscore te bekomen als uitgangspunt voor verdere data-analyse.

Om een antwoord te formuleren op de eerste onderzoeksvraag (figuur 1) werden met beschrijvende statistieken de gemiddelde scores (μ) en de standaarddeviatie (σ) berekend, zowel per dimensie als voor elk van de bevraagde items afzonderlijk.

De tweede en derde onderzoeksvraag (figuur 1) gaat het effect na van school- en leerlingkenmerken op het welbevinden van leerlingen. Daarvoor werd een multilevelanalyse uitgevoerd met regressiebenadering. Bij de multilevelanalyse werd rekening gehouden met de hiërarchische structuur in de gegevens. Hoewel in de data-analyse enkel kenmerken op twee niveaus werden onderzocht (i.c. leerling- en schoolkenmerken) gebeurde de multilevelanalyse op drie niveaus om aggregatiebias en atomic fallacy te vermijden (De Maeyer & Rymenans, 2004). In een eerste fase werd voor elk van de vijf dimensies van welbevinden een nulmodel vastgelegd op basis van de gemiddelde somscores als schatting van de variantie op school-, klas- en leerlingniveau (tabellen 1 t/m 5). Om de kwantitatieve data gemakkelijker te kunnen interpreteren, werden alle onderzoeksresultaten met tien vermenigvuldigd.

In de multilevelanalyse werden eerst de leerlingkenmerken (model 1) en daarna de schoolkenmerken (model 2) onderzocht (tabellen 1 t/m 5). Met deze aanpak konden de mogelijke effecten van deze leerlingvariabelen op de schoolkenmerken reeds vooraf uitgesloten worden.

Het leerlingkenmerk *leeftijd* werd als kwantitatieve variabele onderzocht. Van de variabelen *geslacht* en *schoolvorderingen* werden eerst dummyvariabelen aangemaakt. Alle leerlingkenmerken werden gelijktijdig ingevoerd om te kunnen onderzoeken welke van deze kenmerken samenhangen met het gemeten welbevinden. Voor model 1 is de referentiecategorie *een meisje met een gemiddelde leeftijd dat op leeftijd zit wat betreft de schoolvorderingen*.

Vervolgens werden in een tweede analysestap de schoolkenmerken *schoolgrootte*, *aantal doelgroep leerlingen*, *structuur*, *onderwijsnet* en *provincie* toegevoegd. De kwantitatieve variabelen *schoolgrootte* en *aantal doelgroep leerlingen* werden vereenvoudigd door ze te delen door tien. Voor de overige kwalitatieve variabelen werden dummyvariabelen aangemaakt. Voor model 2 is de referentiecategorie *een meisje met een gemiddelde leeftijd, dat op leeftijd zit wat betreft de schoolvorderingen en onderwijs volgt in een Limburgse basisschool van het gemeenschapsonderwijs*.

Tabel 1.

Overzicht van parameterschattingen en standaardfouten voor de multilevelanalyse van het welbevinden van leerlingen uit de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs voor de dimensie tevredenheid.

Parameter	model 0	model 1	model 2
<i>Fixed</i>			
Intercept	30.658 (.088)	30.639 (.123)	30.908 (.319)
Schoolniveau			
schoolgrootte			.005 (.008)
doelgroepleerlingen			-.011 (.057)
West-Vlaanderen			-.315 (.320)
Oost-Vlaanderen			-1.113 (.340)*
Antwerpen			-.335 (.305)
Vlaams-Brabant			-.403 (.285)
gemeentelijk			.151 (.296)
vrij			.135 (.274)
lager			.234 (.284)
Leerlingniveau			
jongen		-.004 (.155)	-.012 (.155)
achter		.075 (.232)	.092 (.235)
voor		.858 (.609)	.863 (.611)
gem. leeftijd [§]		.062 (.098)	.063 (.098)
<i>Random</i>			
schoolniveau	.097 (.111)	.089 (.110)	.000 (.000)
klasniveau	.099 (.171)	.097 (.171)	.100 (.140)
leerlingniveau	26.038 (.573)*	26.008 (.573)*	26.008 (.573)*
-2*loglikelihood	26639.010	26553.336**	26541.130

De waarden tussen haken vermelden de standaardfouten.

* $p < 0.05$ | ** $p < 0.000$

§ 10.15 jaar

Tabel 2

Overzicht van parameterschattingen en standaardfouten voor de multilevelanalyse van het welbevinden van leerlingen uit de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs voor de dimensie betrokkenheid.

Parameter	model 0	model 1	model 2
<i>Fixed</i>			
Intercept	33.039 (.079)	33.025 (.108)	33.215 (.285)
Schoolniveau			
schoolgrootte			-.008 (.007)
doelgroep leerlingen			-.043 (.052)
West-Vlaanderen			.076 (.291)
Oost-Vlaanderen			-.610 (.310)*
Antwerpen			.023 (.277)
Vlaams-Brabant			-.178 (.257)
gemeentelijk			-.151 (.267)
vrij			-.087 (.246)
lager			.201 (.260)
Leerlingniveau			
jongen		-.033 (.132)	-.035 (.132)
achter		.102 (.195)	.115 (.198)
voor		.841 (.506)	.802 (.507)
gem. leeftijd [§]		.010 (.080)	.009 (.080)
<i>Random</i>			
schoolniveau	.151 (.078)	.146 (.078)	.079 (.067)
klasniveau	.000 (.000)	.000 (.000)	.000 (.000)
leerlingniveau	19.167 (.409)*	19.115 (.409)*	19.122 (.409)*
-2*loglikelihood	25886.052	25798.062**	25787.824

De waarden tussen haken vermelden de standaardfouten.

* p < 0.05 | ** p < 0.000

§ 10.15 jaar

Tabel 3.

Overzicht van parameterschattingen en standaardfouten voor de multilevelanalyse van het welbevinden van leerlingen uit de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs voor de dimensie academisch zelfconcept.

Parameter	model 0	model 1	model 2
<i>Fixed</i>			
Intercept	29.926 (.068)	29.745 (.099)	29.812 (.255)
Schoolniveau			
schoolgrootte			-.009 (.007)
doelgroep leerlingen			-.063 (.046)
West-Vlaanderen			.144 (.256)
Oost-Vlaanderen			-.005 (.272)
Antwerpen			.027 (.244)
Vlaams-Brabant			.140 (.228)
gemeentelijk			-.159 (.237)
vrij			-.259 (.219)
lager			.507 (.227)*
Leerlingniveau			
jongen		.254 (.128)	.240 (.129)
achter		.317 (.190)	.349 (.193)
voor		.135 (.496)	.080 (.497)
gem. leeftijd [§]		.041 (.079)	.043 (.079)
<i>Random</i>			
schoolniveau	.039 (.058)	.037 (.057)	.000 (.000)
klasniveau	.000 (.000)	.000 (.000)	.000 (.000)
leerlingniveau	17.879 (.387)*	17.823 (.386)*	17.818 (.383)*
-2*loglikelihood	24880.372	24786.119**	24776.529

De waarden tussen haken vermelden de standaardfouten.

* p < 0.05 | ** p < 0.000

§ 10.15 jaar

Tabel 4.

Overzicht van parameterschattingen en standaardfouten voor de multilevelanalyse van het welbevinden van leerlingen uit de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs voor de dimensie sociale relaties.

Parameter	model 0	model 1	model 2
<i>Fixed</i>			
Intercept	32.418 (.072)	32.418 (.072)	32.478 (.264)
Schoolniveau			
schoolgrootte			-.004 (.007)
doelgroeppeerlingen			.046 (.048)
West-Vlaanderen			-.065 (.269)
Oost-Vlaanderen			-.541 (.287)
Antwerpen			-.158 (.256)
Vlaams-Brabant			-.239 (.240)
gemeentelijk			.271 (.247)
vrij			.057 (.227)
lager			.222 (.239)
Leerlingniveau			
jongen		.024 (.123)	.025 (.123)
achter		.107 (.182)	.062 (.185)
voor		-.352 (.471)	-.378 (.472)
gem. leeftijd [§]		-.000 (.075)	-.002 (.075)
<i>Random</i>			
schoolniveau	.113 (.065)*	.133 (.065)	.061 (.057)
klasniveau	.000 (.000)	.000 (.000)	.000 (.000)
leerlingniveau	16.609 (.355)*	16.618 (.356)*	16.624 (.356)*
-2*loglikelihood	25180.911	25104.398**	25095.194

De waarden tussen haken vermelden de standaardfouten.

* $p < 0.05$ | ** $p < 0.000$

§ 10.15 jaar

Tabel 5.

Overzicht van parameterschattingen en standaardfouten voor de multilevelanalyse van het welbevinden van leerlingen uit de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs voor de dimensie pedagogisch klimaat.

Parameter	model 0	model 1	model 2
<i>Fixed</i>			
Intercept	31.470 (.110)	31.319 (.134)	31.516 (.337)
Schoolniveau			
schoolgrootte			.010 (.009)
doelgroep leerlingen			-.129 (.061)
West-Vlaanderen			.134 (.351)
Oost-Vlaanderen			-1.557 (.376)*
Antwerpen			.051 (.336)
Vlaams-Brabant			-.669 (.311)*
gemeentelijk			.417 (.319)
vrij			.154 (.292)
lager			.258 (.316)
Leerlingniveau			
jongen		.233 (.135)	.231 (.135)
achter		.154 (.205)	.194 (.206)
voor		.403 (.521)	.389 (.521)
gem. leeftijd [§]		.010 (.087)	.008 (.086)
<i>Random</i>			
schoolniveau	.570 (.160)*	.568 (.163)*	.220 (.107)
klasniveau	.107 (.133)	.108 (.133)	.104 (.132)
leerlingniveau	19.927 (.434)*	19.901 (.435)*	19.903 (.435)*
-2*loglikelihood	25972.606	25890.975**	25885.153

De waarden tussen haken vermelden de standaardfouten.

* p < 0.05 | ** p < 0.000

§ 10.15 jaar

5. SAMENSTELLING VAN DE STEEKPROEF

Een aantal context- en inputkenmerken, waarover de onderwijsinspectie beschikt bij een schooldoorlichting, en de verzamelde leerlingengegevens bij de bevraging, zijn het uitgangspunt om de samenstelling van de steekproef te beschrijven. Dit gebeurt op basis van (1) de schoolkenmerken *schoolstructuur*, *geografische spreiding*, *onderwijsnet*, *schoolgrootte* en *aantal doelgroep leerlingen* en (2) de leerlingkenmerken *geslacht*, *leeftijd* en *schoolvorderingen* en *aantal leerlingen per leerjaar*. De steekproefdata werden afgezet tegenover de gegevens voor het basisonderwijs in Vlaanderen. Hiervoor werden de Vlaamse onderwijsstatistieken¹² geraadpleegd met cijfers van het schooljaar 2008-2009 (bijlage III-5) en het statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs 2007-2008 (bijlage III-6).

5.1 *Steekproefsamenstelling op basis van schoolkenmerken*

Met het beëindigen van de integrale manier van doorlichten (eind 2008) eindigde voor de onderwijsinspectie ook de zogenaamde tweede doorlichtingsronde. Dit komt erop neer dat alle scholen tot dan minstens één keer integraal werden doorgelicht. De scholen van het gewoon basisonderwijs die aan het einde van de tweede doorlichtingsronde tijdens de maanden oktober, november en december nog moesten worden doorgelicht, vormden dan ook de steekproef van dit onderzoek. Qua selectie van scholen lag de steekproef dus vooraf en konden geen andere scholen (in functie van het onderzoek) worden geselecteerd.

5.1.1 *Schoolstructuur*

De steekproef bestond uit 81 scholen, waarvan 73 (90.1 %) basisscholen en 8 (9.9 %) autonome lagere scholen. Uit de vergelijking met de onderwijsstatistieken blijkt dat de steekproefverdeling vrijwel identiek is aan de verdeling van basisscholen en lagere scholen in Vlaanderen (respectievelijk 91.7 % en 8.3 %).

5.1.2 *Geografische spreiding*

Voor de geografische spreiding (tabel 6) komt de steekproef niet overeen met het Vlaamse onderwijslandschap. Ze vertoont een overwicht van scholen uit Vlaams-Brabant, terwijl scholen uit Oost-Vlaanderen en Antwerpen ondervertegenwoordigd zijn. In functie van onderzoeksvraag 3 dient, bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten, met deze ongelijke verdeling rekening te worden gehouden.

Tabel 6.

Geografische spreiding van de steekproefscholen over de vijf Vlaamse provincies bij de bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen ten opzichte van het Vlaams basisonderwijs.

Provincie	Steekproef		Vlaanderen
	n	%	%
Oost-Vlaanderen	9	11.1	21.6
Limburg	10	12.3	13.5
West-Vlaanderen	14	17.3	18.5
Antwerpen	16	19.8	26.3
Vlaams-Brabant*	32	39.5	20.1
Totaal	81	100.0	100.0

* Bevat ook de Vlaamse scholen die behoren tot het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

5.1.3 Onderwijsnet

De verdeling van de steekproefscholen over de drie onderwijsnetten (tabel 7) is representatief voor het Vlaamse onderwijslandschap. Het merendeel van de steekproefscholen behoort, net zoals in Vlaanderen, tot het vrije onderwijsnet (60.5 %), terwijl het aandeel gemeentelijke scholen (23.5 %) groter is dan het aandeel gemeenschapsscholen (16.0 %).

Tabel 7.

Verdeling van de steekproefscholen over de drie onderwijsnetten bij de bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen ten opzichte van het Vlaams basisonderwijs.

Onderwijsnet	Steekproef		Vlaanderen
	n	%	%
Gemeenschapsonderwijs	13	16.0	15.2
Gemeentelijk onderwijs	19	23.5	22.3
Vrij onderwijs	49	60.5	62.5
Totaal	81	100.0	100.0

5.1.4 Schoolgrootte

In de Vlaamse onderzoeksliteratuur wordt het begrip schoolgrootte, op basis van het leerlingenaantal, nergens als objectief gemeten onderzoekskenmerk gedefinieerd. Er zijn geen data beschikbaar om uit te maken wanneer een basisschool als klein, dan wel als groot is te omschrijven. Om de grootte van de steekproefscholen te beschrijven, werd uitgegaan van het beleidsbepalend cijfer 180 in het basisonderwijs. In een basisschool met minder dan 180 leerlingen heeft de directeur nog een lesopdracht van enkele lestijden. Eens de grens van 180 leerlingen is bereikt, is de directeur volledig lesvrij. Op basis van dit cijfer werden de steekproefscholen in drie groepen verdeeld: (1) kleine scholen (i.c. < 180 leerlingen), (2) middelgrote scholen (i.c. 180-360 leerlingen) en (3) grote scholen (i.c. > 360 leerlingen). Het merendeel van de steekproefscholen zijn middelgrote scholen (n = 49; 60.5 %). Kleine en grote scholen zijn gelijkwaardig vertegenwoordigd in de steekproef (n = 16; 19.8 %). Onderwijsstatistieken om deze steekproefdata te vergelijken met data op Vlaams niveau zijn er niet. Uit de onderwijsstatistieken kan wel worden berekend dat in het schooljaar 2008-2009 een Vlaamse basisschool gemiddeld 257 leerlingen telt.

5.1.5 Aantal doelgroepeleringen

Scholen met veel GOK-leerlingen of doelgroepeleringen (d.w.z. leerlingen die beantwoorden aan de gelijkekansenindicatoren) krijgen extra GOK-lestijden om gerichte initiatieven te nemen in het kader van een eigen gelijkekansenbeleid. Het aandeel doelgroepeleringen in de schoolpopulatie is een belangrijke graadmeter van het aantal kansarme leerlingen in de school. Om de scholen uit de steekproef te beschrijven op basis van hun aandeel doelgroepeleringen in de schoolpopulatie werden vier groepen onderscheiden (tabel 8).

Tabel 8.

Verdeling van het aantal doelgroepeleringen in de schoolpopulatie bij de bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen ten opzichte van het Vlaams basisonderwijs.

Doelgroepeleringen	Steekproef		Vlaanderen
	n	%	%
0 % - 10 %	12	14,9	23.2
11 % - 20 %	35	43.2	39.6
21 % - 50 %	27	33.3	28.7
51 % - 100 %	7	8.6	8.5
Totaal	81	100.0	100.0

Het merendeel van de scholen in de steekproef (43.2 %) heeft tussen 11 % en 20 % doelgroepleerlingen. Scholen met een grote concentratie doelgroepleerlingen (meer dan 50 %) vormen de kleinste groep (8.6 %). 12 scholen (14.8 %) hebben maximum 10 % doelgroepleerlingen, terwijl 27 scholen (33.3 %) een aandeel van 21 % tot 50 % doelgroepleerlingen hebben.

5.2 Steekproefsamenstelling op basis van leerlingkenmerken

5.2.1 Aantal leerlingen per leerjaar

Aan het onderzoek namen 4519 leerlingen uit de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs deel. De leerlingenverdeling over de verschillende leerjaren was zeer gelijkmatig verdeeld (tabel 9) en representatief voor de spreiding van leerlingen over het vierde, vijfde en zesde leerjaar in Vlaanderen.

Tabel 9.

Verdeling van de steekproefleerlingen over de drie leerjaren van de bovenbouw bij de bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen ten opzichte van het Vlaams basisonderwijs.

Leerjaar	Steekproef		Vlaanderen
	n	%	%
Vierde leerjaar	1551	34.3	33.7
Vijfde leerjaar	1518	33.6	33.6
Zesde leerjaar	1450	32.1	32.7
Totaal	4519	100.0	100.0

5.2.2 Geslacht

De leerlingen zijn gelijkmatig verdeeld qua geslacht: 50.8 % (n = 2297) van de steekproef bestaat uit jongens en 49.1 % (n = 2219) van de leerlingen zijn meisjes. Op Vlaams niveau zijn over het geslacht van de leerlingen enkel cijfers beschikbaar voor de totaliteit van het lager onderwijs en niet uitsluitend voor de bovenbouw. Uit het statistisch jaarboek valt evenwel af te leiden dat 50.1 % van alle leerlingen in het lager onderwijs jongens zijn tegenover 49.9 % meisjes. Deze verdeling stemt nagenoeg overeen met de spreiding in de steekproef.

5.2.3 Leeftijd

De leeftijd van de leerlingen uit de steekproef bevindt zich tussen 8 jaar en 13 jaar. In absolute cijfers zijn zowel de jongste (8-jarigen) als oudste leerlingen (12- en 13-

jarigen) ondervetegenwoordigd omdat het hier leerlingen betreft die geen gebruikelijke schoolvordering doormaakten en normaliter niet in de bovenbouw van het basisonderwijs zitten. De jongste leerlingen (8-jarigen; $n = 25$) werden voor de statistische verwerking samengeteld bij de 9-jarigen, terwijl de oudste leerlingen (13-jarigen; $n = 16$) bij de 12-jarigen werden gerekend. De steekproef is qua leeftijd van de leerlingen dan ook verdeeld in vier categorieën (tabel 10).

De steekproef wijkt qua leeftijd van de leerlingen enigszins af van het Vlaamse niveau. Vooral de categorie 12- of 13-jarigen ligt in de steekproef veel lager dan het aandeel van deze leeftijdsgroep in heel Vlaanderen. Voor een deel is dit verschil te verklaren omdat de bevraging gebeurde in het eerste trimester van het schooljaar. Indien de afname later op het jaar zou gebeuren, zou het aantal 12-jarigen beduidend hoger liggen. De steekproef is in dit opzicht geen optimale weerspiegeling van de 12- of 13-jarigen in het Vlaams basisonderwijs. Bij de data-analyse moet hiermee rekening worden gehouden. Voor de jongste leeftijdscategorie kon bovendien enkel rekening worden gehouden met de 9-jarigen, aangezien het aandeel 8-jarigen dat in de bovenbouw zit uit de onderwijsstatistieken niet is af te leiden.

Tabel 10.

Verdeling van de steekproefleerlingen naar leeftijd bij de bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen ten opzichte van het Vlaams basisonderwijs.

Leeftijd	Steekproef		Vlaanderen
	n	%	%
8- of 9-jarigen	1275	28.3	24.0*
10-jarigen	1513	33.6	24.0
11-jarigen	1497	32.2	24.4
12- of 13-jarigen	223	4.9	27.6
Onbekend	11	-	-
Totaal	4519	100.0	100.0

* Uitsluitend 9-jarigen

5.2.4 Schoolvorderingen

Voor het kenmerk schoolvordering werden data verzameld over de evolutie van de schoolloopbaan van de leerlingen. Niet alle kinderen doorlopen het onderwijs volgens het gebruikelijke ritme. Sommigen hebben een voorsprong ten aanzien van het leerjaar waarin ze zich zouden bevinden als ze normaal zouden vorderen, terwijl anderen een vertraging oplopen ten aanzien van de normale vorderingen. Nog anderen zitten in het leerjaar dat overeenstemt met hun leeftijd.

De *schoolvorderingen* werden berekend op basis van een vergelijking tussen het leerjaar waarin een leerling zit en het leerjaar waarin de leerling op grond van zijn geboortejaar en bij normale studievordering ingeschreven zou moeten zijn. Op basis van deze berekening werden drie categorieën onderscheiden (tabel 11).

Het overgrote deel van de leerlingen uit de steekproef zit op leeftijd (81.6 %) wat betekent dat ze in het leerjaar zitten dat met hun leeftijd overeenstemt. Een deel van de leerlingen heeft een leerachterstand opgelopen (16.7 %), terwijl een bijna verwaarloosbare minderheid een leervoorsprong kent (1.8 %). Deze cijfers stemmen overeen met de *schoolvorderingen* van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs.

Tabel 11.

Verdeling van de steekproefleerlingen naar schoolvorderingen bij de bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen ten opzichte van het Vlaams basisonderwijs.

Schoolvordering	Steekproef		Vlaanderen
	n	%	%
Achter op leeftijd	751	16.7	16.1
Op leeftijd	3678	81.6	82.6
Voor op leeftijd	79	1.8	1.3
Onbekend	11	-	-
Totaal	4519	100.0	100.0

5.3 Conclusie

Aan het onderzoek namen 4519 leerlingen deel uit 81 scholen. De steekproef van scholen was afhankelijk van praktische redenen binnen de doorlichtingsorganisatie van de onderwijsinspectie. Dit had tot gevolg dat er een overwicht was van scholen uit de provincie Vlaams-Brabant, wat enigszins afwijkt van het onderwijslandschap in Vlaanderen. Qua verdeling van de scholen over de verschillende netten is de steekproef representatief voor het Vlaams basisonderwijs. In het licht van de onderzoeksvragen werden verschillende context- en inputgegevens van de steekproef bestudeerd. Voor vrijwel alle context- en inputkenmerken stemmen de data van de steekproef overeen met de onderwijsstatistieken op Vlaams niveau en vormt de steekproef een representatief beeld van de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs. Uitzondering hierop is het aantal leerlingen van de leeftijdsgroep van 12- of 13-jarigen, dat in vergelijking met de Vlaamse leerlingenpopulatie, veeleer ondervertegenwoordigd is.

6. ONDERZOEKSRESULTATEN

6.1 Onderzoeksvraag 1

De eerste onderzoeksvraag luidt:

Hoe is het welbevinden van leerlingen in de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs?

6.1.1 Resultaten per dimensie

Tabel 12 geeft de onderzoeksresultaten van alle leerlingen uit de steekproef weer per dimensie op basis van beschrijvende statistieken.

Tabel 12.
Scores per dimensie van welbevinden bij de bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen.

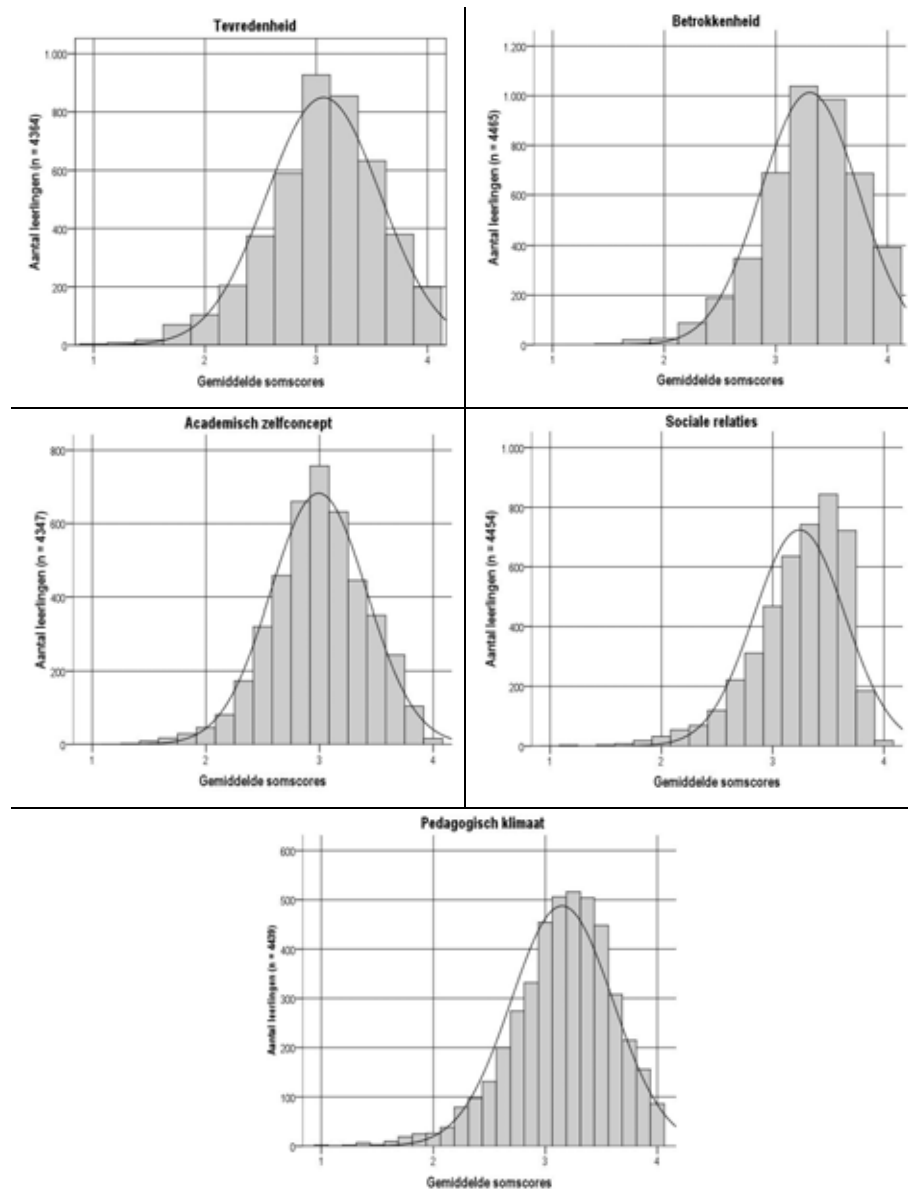
Dimensie	items	n	μ	σ
Tevredenheid	1 t/m 4	4363	3.07	.51
Betrokkenheid	5 t/m 8	4465	3.30	.44
Academisch zelfconcept	9 t/m 14	4347	2.99	.42
Sociale relaties	15 t/m 20	4454	3.24	.41
Pedagogisch klimaat	21 t/m 28	4439	3.15	.45

μ = gemiddelde; σ = standaarddeviatie

Het bevragingsinstrument welbevinden omvat vijf dimensies en 28 items die worden beoordeeld op een Likertschaal met vier antwoordcategorieën: (1) nooit, (2) meestal niet, (3) meestal wel en (4) altijd.

De leerlingen uit de steekproef scoren voor alle dimensies een hoge gemiddelde waarde die schommelt rond 3. De standaarddeviaties variëren afhankelijk van de dimensie tussen .41 en .51. Ook hieruit blijkt dat de scores vrij hoog zijn en binnen 1 σ schommelen tussen 2.5 en 3.6. De onderzoeksresultaten wijzen erop dat de meeste leerlingen *meestal wel* of *altijd* kiezen voor de positief geformuleerde items. De dimensie *academisch zelfconcept* vertoont de laagste waarde (μ : 2.99; σ : .42), maar ook dit blijft nog een relatief hoge score. De spreiding van de scores is vrij evenwichtig verdeeld voor de dimensies *academisch zelfconcept* en *pedagogisch klimaat*, wat blijkt uit de histogrammen (figuur 3). De dimensies *tevredenheid*, *betrokkenheid*

en *sociale relaties* zijn veeleer rechtsscheef verdeeld wat een plafondeffect doet vermoeden. Voor de dimensies *tevredenheid* en *betrokkenheid* worden slechts vier items beoordeeld, wat de hoge scores voor een deel kan verklaren. Toch beoordelen een aantal leerlingen (20 %) de verschillende dimensies negatief. Bij deze groep leerlingen is het welbevinden duidelijk minder goed.



Figuur 3.
Histogrammen gemiddelde somscores per dimensie.

Opmerkelijk is dat sommige items blijkbaar toch moeilijk in te schatten zijn voor de leerlingen. Dat blijkt uit de schommelingen in het aantal antwoorden per item. Er namen 4519 leerlingen deel aan het onderzoek, terwijl het aantal ontbrekende antwoorden voor sommige dimensies soms oploopt tot 172 (3.8 %).

De resultaten die hierboven werden besproken, zijn gebaseerd op de gemiddelde somscores per dimensie. Ze weerspiegelen niet de gemiddelde waarden per item. In wat volgt, worden daarom de gemiddelde scores per item verder geëxploreerd. Dit geeft meer duiding bij de beoordeling van de afzonderlijke items.

6.1.2 Resultaten per item

Tabel 13 weerspiegelt de resultaten per item en geeft de procentuele spreiding van de antwoorden weer. De items die met (-) werden gemarkeerd, zijn negatief geformuleerd. Hoewel de gemiddelde score per dimensie vrij hoog is, hebben sommige items een grote standaarddeviatie, wat wijst op een grote variantie in het scoren op de Likertschaal. Voor sommige items is de eensgezindheid binnen de steekproef duidelijk, voor andere items geldt dat veel minder. Daarom worden de resultaten voor de verschillende items per dimensie verder geanalyseerd.

Items van de dimensie tevredenheid

De vier items van deze dimensie worden door het merendeel van de leerlingen (82.3 %) als positief ervaren. De leerlingen komen duidelijk graag naar school en hebben een hoge schoolse *tevredenheid*. Toch is enige nuance bij deze vaststelling noodzakelijk. Immers, 13.7 % van de leerlingen geeft aan meestal niet graag naar school te komen en zelfs 1.7 % komt nooit graag naar school! Deze trend zet zich ook door op klasniveau waar 13.1 % van de leerlingen aangeeft meestal niet graag in de klas te zitten en 1.6 % zit nooit graag in de klas. Voor beide antwoordcategorieën gaat het hierbij toch over 20 % (n = 663) van de leerlingen. Tenslotte vindt 17.4 % van de leerlingen datgene wat ze op school leren meestal niet boeiend of interessant en 2 % geeft zelfs aan dat ze dit nooit het geval vinden. Ook hier gaat het om bijna 20 % van de leerlingen!

Tabel 13.

Scores per item van welbevinden bij de bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen.

Item	n	μ	σ	Score (%)			
				1	2	3	4
1 Ik kom graag naar school.	4514	3.09	.68	1.7	13.7	58.8	25.8
2 Ik zit graag in de klas.	4515	3.15	.70	1.6	13.1	53.8	31.5
3 Ik vind het leuk om op school te blijven eten.	4383	3.08	.90	7.6	13.8	41.7	37.0
4 Ik vind alles wat ik op school leer boeiend en interessant.	4506	2.95	.64	2.0	17.4	64.5	16.1
5 Ik let goed op tijdens de lessen.	4500	3.20	.59	0.6	7.6	63.1	28.7
6 Ik babbel tijdens de lessen. (-)	4497	2.07	.74	20.6	55.4	20.2	3.7
7 Ik zit in de les te dromen. (-)	4506	1.59	.73	53.9	35.5	8.8	1.8
8 Er zijn duidelijke regels, zodat ik weet wat mag of niet mag.	4509	3.67	.57	0.7	3.3	24.3	71.7
9 Ik kan in de lessen goed volgen.	4498	3.28	.59	0.4	6.2	58.7	34.7
10 Mijn klasgenoten halen betere punten dan ik. (-)	4398	2.42	.65	4.7	53.3	37.4	4.6
11 Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan.	4502	3.11	.74	3.2	12.8	53.6	30.4
12 Ik werk trager dan de anderen van mijn klas. (-)	4507	2.13	.82	21.6	50.2	21.8	6.3
13 Ik denk dat ik goed kan leren.	4504	3.18	.66	1.7	9.3	58.0	31.0
14 Het huiswerk vind ik gemakkelijk.	4508	2.92	.66	1.9	20.4	61.8	15.9
15 Ik speel graag op de speelplaats.	4508	3.60	.59	0.5	4.1	30.0	65.4
16 Ik voel me alleen op school. (-)	4510	1.39	.65	68.7	24.5	5.6	1.2
17 Ik word gepest op school. (-)	4514	1.58	.72	54.5	35.0	8.8	1.7
18 Ik heb veel vrienden op school.	4504	3.61	.63	0.8	5.2	25.9	68.1
19 De kinderen maken ruzie op de speelplaats. (-)	4504	2.50	.66	1.5	55.6	35.0	7.8
20 Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen. (-)	4504	2.32	.73	8.9	57.7	26.4	7.0
21 De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.	4507	2.98	.80	4.9	18.3	50.3	26.4
22 De leerkrachten letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden.	4517	3.54	.60	0.5	3.9	37.0	58.6
23 De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.	4505	3.20	.68	1.5	10.6	53.9	34.0
24 De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.	4512	3.33	.65	1.0	7.3	49.4	42.4
25 De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.	4498	3.40	.70	1.3	8.1	39.7	50.8
26 De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.	4507	2.83	.81	6.6	22.9	51.5	19.0
27 De leerkrachten houden rekening met ideeën van de kinderen.	4504	3.02	.73	3.7	14.7	57.3	24.4
28 De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.	4504	2.89	.88	7.8	20.7	45.7	25.7

n = aantal antwoorden; μ = gemiddelde; σ = standaarddeviatie; (-) negatief geformuleerd item

1 = “nooit”; 2 = “meestal niet”; 3 = “meestal wel”; 4 = “altijd”

Items van de dimensie betrokkenheid

Voor de vier items van de dimensie *betrokkenheid* is 88.3 % van de leerlingen het bijna unaniem eens dat er op school duidelijke regels zijn zodat ze weten wat mag of niet mag. 91.8 % van de leerlingen vindt van zichzelf dat ze goed opletten tijdens de lessen en 9 op 10 leerlingen (89.4%) zegt dat ze nooit of meestal niet zitten te dromen tijdens de lessen. De grote variantie binnen deze items (tot .74) duidt op heel wat verschillen in scores tussen de leerlingen. De mate waarin kinderen hier sociaal wenselijk antwoorden, is in de kwantitatieve analyse niet te achterhalen. Daarnaast kan de formulering van de items misleidend zijn of door de leerlingen anders worden geïnterpreteerd dan bedoeld. Dit komt sterk tot uiting bij de perceptie van de leerlingen op het item “Ik zit in de les te dromen.” waar de minderheid van de leerlingen (10.6 %) aangeeft dit meestal wel of altijd te doen, terwijl alle andere kinderen (89.4 %) menen nooit of meestal niet te dromen in de klas.

Items van de dimensie academisch zelfconcept

De items van deze dimensie vertonen de meest evenwichtige spreiding. 93.4 % van leerlingen percipieert zichzelf als iemand die in de lessen goed kan volgen. Ook als ze een toets moeten maken, geeft 83 % van de kinderen aan dat ze het meestal wel of altijd kunnen. 89 % van de kinderen denkt van zichzelf goed te kunnen leren. Het item “Mijn klasgenoten halen betere punten dan ik.” ervaren de leerlingen schijnbaar als moeilijk in te schatten: 2.7 % van de kinderen geeft geen antwoord op dit item. 28.1 % van de leerlingen heeft het gevoel trager te werken dan de andere kinderen van de klas, maar hier wijst de standaarddeviatie ($\sigma = .82$) wel op grote verschillen in de scores tussen de leerlingen. 11 % van de leerlingen heeft een negatief beeld van zichzelf als het op de perceptie van het leervermogen aankomt. Deze leerlingen denken van zichzelf dat ze nooit of meestal niet goed kunnen leren. Voor bijna 1 op 4 leerlingen (22.3 %) levert het huiswerk problemen op, terwijl de overige leerlingen (61.8%) het huiswerk meestal wel of altijd gemakkelijk vinden.

Items van de dimensie sociale relaties

95 % van de kinderen geeft aan dat ze graag spelen op de speelplaats, slechts 0.5 % van de leerlingen vindt het er nooit leuk! Opmerkelijk is evenwel dat 6.8 % van de leerlingen stelt dat ze zich altijd of meestal wel alleen voelen op school. 93.2 % van de kinderen voelt zich nooit of meestal niet alleen op school en 89.5 % van de kinderen ervaart nooit of meestal niet gepest te worden op school. Daar tegenover staat wel dat 1 op 10 leerlingen (10.5 %) aangeeft te worden gepest op school, terwijl 33.4 % van leerlingen zegt dat er op hun school kinderen worden gepest. Het aantal kinderen dat zegt dat er meestal niet of nooit kinderen worden gepest op school overweegt met 66.6 %. Zo'n 94 % van de kinderen vindt dat zij veel vrienden heb-

ben op school. Ook hier blijft een kleine, doch opmerkelijke minderheid van 6 % van de leerlingen dat zegt nooit of meestal geen vrienden te hebben.

Items van de dimensie pedagogisch klimaat

95.6 % van de kinderen heeft het gevoel dat de leerkrachten erop letten dat de leerlingen zich aan de regels houden en 91.8 % vindt daarenboven dat de leerkrachten ook vriendelijk zijn tegen de leerlingen. 87.9 % van de kinderen vindt dat de leerkrachten op hun school op een goede en leuke manier lesgeven, hoewel de meningen tussen de leerlingen daarbij nogal sterk variëren ($\sigma = .86$). Het grootste knelpunt dat kinderen ervaren is de participatie. Hoewel 70.5 % van de kinderen zegt dat de leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen, geeft bijna 1 op 3 leerlingen (29.5 %) toch aan dat dit nooit of meestal niet het geval is. Deze verhouding wordt bevestigd door het item die de kinderen bevaart of ze tegen de leerkrachten hun eigen mening mogen zeggen. Toch staat dit in contrast met de vaststelling dat 81.7 % van de kinderen zegt dat de leerkrachten wel degelijk rekening houden met de ideeën van de kinderen en de vaststelling dat 90.5 % van de leerlingen zegt dat de leerkrachten luisteren naar hen als er iets gebeurd is. De standaarddeviatie voor deze items liggen vrij hoog, wat eveneens wijst op heel wat variatie in antwoorden tussen de leerlingen.

6.1.3 Conclusie

De onderzoeksresultaten geven aan dat algemeen kan worden geconcludeerd dat het welbevinden van het merendeel van de leerlingen (83 %) uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar van het Vlaams basisonderwijs goed tot zeer goed is. Voor de vijf dimensies liggen de scores per item soms sterk uiteen. Tevens blijkt uit de relatief hoge standaarddeviaties dat de meningen van de leerlingen verschillen. De beschrijvende statistieken verklaren niet of er een samenhang bestaat met bepaalde kenmerken van de onderzoeksgroep. In wat volgt, wordt nagegaan of de vastgestelde verschillen kunnen worden toegeschreven aan specifieke leerling- of schoolkenmerken.

6.2 Onderzoeksvragen 2 en 3

In dit onderzoek wordt ook nagegaan of er een samenhang is tussen de resultaten per dimensie en de beschikbare leerling-, klas- en schoolvariabelen. De weerhouden variabelen situeren zich op drie niveaus waarbij het welbevinden wordt beschouwd als de afhankelijke variabele. In wat volgt, worden volgende onderzoeksvragen onderzocht:

Onderzoeksvraag 2: Wat is het effect van de schoolkenmerken grootte, aantal doelgroepeleringen, structuur, onderwijsnet en provincie op

het welbevinden van leerlingen uit de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs?

Onderzoeksvraag 3: Wat is het effect van de leerlingkenmerken geslacht, leeftijd en schoolvorderingen op het welbevinden van leerlingen uit de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs?

6.2.1 Resultaten

Het multilevelonderzoek stelt op het initiële niveau (model 0) vast dat de variantie voor de verschillende dimensies van welbevinden zich in hoofdzaak situeert op leerlingniveau. Deze variantie (97 tot 99 %) is significant ($p < 0.05$), wat inhoudt dat de vastgestelde resultaten gelden voor de hele populatie (i.c. alle leerlingen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar in het Vlaams basisonderwijs). Op klasniveau is de variantie zeer gering en niet significant ($p > 0.05$) voor de vijf dimensies van welbevinden. Op schoolniveau worden varianties vastgesteld die enkel voor de dimensies *pedagogisch klimaat* en *sociale relaties* significant zijn ($p < 0.05$). De resultaten zijn evenwel relatief, vermits het gaat om kleine verschillen die respectievelijk slechts 2.8 % (*pedagogisch klimaat*) en 0.67 % (*sociale relaties*) van de variantie verklaren. In vergelijking met het leerlingniveau zijn deze verschillen zeer miniem, maar eveneens geldig voor alle Vlaamse basisscholen.

Om na te gaan of er een samenhang is tussen de leerlingkenmerken *geslacht*, *leeftijd* en *schoolvorderingen* en het welbevinden van leerlingen uit de bovenbouw van het Vlaamse onderwijs worden deze aan het nulmodel toegevoegd. De FIT* van model 1 verbetert voor alle dimensies waaruit valt af te leiden dat deze modellen beter passen bij de data. De kenmerken *geslacht*, *leeftijd* en *schoolvorderingen* blijken echter geen significante verbanden te hebben met het welbevinden. Enkel binnen de steekproef schatten de jongens zich voor de dimensies *pedagogisch klimaat* en *sociale relaties* miniem hoger in dan de meisjes. Het gaat echter om een klein, niet-significant verschil waaruit kan worden afgeleid dat de variabele *geslacht* de variantie op leerlingniveau ook voor deze dimensies niet verklaart. Ondanks de betere FIT van model 1 hebben de onderzochte variabelen geen invloed op de resultaten van welbevinden. De variantie op leerlingniveau is blijkbaar te wijten aan andere factoren.

Met het toevoegen van de kenmerken op schoolniveau wordt met model 2 nagegaan of er eventueel verklarende kenmerken zijn voor de variantie op leerlingniveau. De

* De FIT werd telkens nagegaan met de -2*loglikelihood-test.

FIT tussen de modellen is nagenoeg identiek wat aangeeft dat dit model weinig toevoegt. Er worden slechts enkele minieme significante verschillen vastgesteld, maar deze zijn verwaarloosbaar aangezien de effectgrootte[†] zeer klein is of ontbreekt. Uit de analyse blijkt enkel een klein significant verschil voor de variabele *provincie* voor de categorie Oost-Vlaanderen en Vlaams-Brabant binnen de dimensie *pedagogisch klimaat*. Op basis van de statistische analyse zou kunnen worden afgeleid dat een leerling in Oost-Vlaanderen of Vlaams-Brabant de dimensie *pedagogisch klimaat* lager inschat dan de referentiecategorie. Enkel in Oost-Vlaanderen kan een klein effect vastgesteld worden (Cohen's $d = .37$) dat, rekening houdend met het gegeven dat vrijwel alle leerlingen van de steekproef een hoog welbevinden hebben, verwaarloosbaar is. Hierbij dient te worden opgemerkt dat het aantal Oost-Vlaamse scholen ondervertegenwoordigd is in de steekproef wat de onderzoeksresultaten kan beïnvloeden. Op schoolniveau kunnen op basis van deze steekproef geen verklarende variabelen worden weerhouden die een impact hebben op de resultaten van het welbevinden van de leerlingen.

6.2.2 Conclusie

De multilevelanalyse op leerling-, klas- en schoolniveau vindt geen significante effecten voor de onderzochte school- of leerlingkenmerken. De meeste variantie in het welbevinden van leerlingen situeert zich op leerlingniveau. Op basis van de onderzochte data van de steekproef wordt geen effect voor de schoolkenmerken grootte, aantal *doelgroepleerlingen*, *structuur*, *onderwijsnet* en *provincie* op het welbevinden van leerlingen vastgesteld, met andere woorden voor het welbevinden van leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs doet de school er niet toe. Als antwoord op de tweede onderzoeksvraag kan, op basis van de onderzoeksresultaten van de steekproef, worden geconcludeerd dat het welbevinden van een leerling in de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs niet wordt beïnvloed door het feit:

- of het kind naar een grote, middelgrote of kleine school gaat;
- of de school veel of weinig doelgroepleerlingen heeft;
- in welke provincie de school van het kind is gelegen;
- of de leerling naar een lagere of een basisschool gaat;
- tot welk onderwijsnet de school van het kind behoort.

[†] Hoe dichter de effectgrootte d bij de absolute waarde 1 hoe groter het effect. In dit onderzoek wordt volgende vuistregel gehanteerd: $.0 \geq d < .2$ = geen effect; $.2 \geq d < .5$ = klein effect; $.5 \geq d < .8$ = matig effect; $.8 \geq d \leq 1$ = groot effect (De Maeyer & Kavadias, 2006).

Ook voor de leerlingkenmerken *geslacht*, *leeftijd* en *schoolvorderingen* worden, als antwoord op de derde onderzoeksvraag, geen effecten vastgesteld op het welbevinden van leerlingen uit de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs.

Uit de multilevelanalyse komt naar voor dat er een significante variantie is op leerlingniveau, maar welke leerlingkenmerken hiervoor verantwoordelijk zijn, kan uit deze onderzoeksresultaten niet worden afgeleid. Ten slotte wordt op klasniveau geen significante variantie vastgesteld. Op basis van deze onderzoeksresultaten blijkt er geen samenhang te zijn tussen het klasniveau en het welbevinden van leerlingen.

7. BESLUIT EN DISCUSSIE

7.1 Algemeen

Dit onderzoek gebeurde tijdens de schooldoorlichtingen in 81 basisscholen in het najaar van 2008 waarbij onderwijsinspecteurs bij 4519 leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar het schriftelijk bevragingsinstrument afnamen. Met het instrument werden bij voornoemde leerlingen vijf dimensies van welbevinden bevroegd: (1) *tevredenheid*, (2) *betrokkenheid*, (3) *academisch zelfconcept*, (4) *sociale relaties* en (5) *pedagogisch klimaat*. Het welbevinden voor het merendeel van de bevroegde kinderen is goed tot zeer goed met een hoge gemiddelde waarde voor elke dimensie. Dit neemt niet weg dat een kleine minderheid van de leerlingen voor bepaalde aspecten getuigt van een laag welbevinden. Zo geeft 5 tot 10 % van de leerlingen aan nooit of bijna nooit graag naar school te komen of in de klas te zitten.

Met een multilevelanalyse werd nagegaan of de variantie in onderzoeksresultaten voor het welbevinden van de leerlingen van de steekproef toegeschreven kan worden aan bepaalde kenmerken op leerling-, klas- of schoolniveau. Uit de analyse blijkt dat 97 tot 99 % van de variantie zich situeert op leerlingenniveau. De variantie tussen leerlingen wordt door andere onderzoeken bevestigd (PISA, 2004; Van Petegem, 2008; Van Damme et al., 2001). De onderzochte leerlingkenmerken *geslacht*, *leeftijd* en *schoolvorderingen* blijken voor deze resultaten van welbevinden echter geen verklarende variabelen te zijn. De verschillen in het welbevinden van leerlingen vinden hun oorsprong in andere kenmerken die geen deel uitmaakten van het onderzoek. Enkel voor de dimensies *sociale relaties* en *pedagogisch klimaat* wordt 0.7 tot 2.8 % van de variantie significant verklaard op schoolniveau. Op klasniveau wordt geen significante variantie vastgesteld. Voorliggend onderzoek leidt uiteindelijk tot volgende eindconclusies:

- De meeste kinderen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar uit het basisonderwijs (83 %) hebben een positief welbevinden.
- Het welbevinden van jongens en meisjes verschilt niet en de *leeftijd* en de *schoolvorderingen* van de kinderen hebben geen significante invloed op het welbevinden in de populatie.
- De school en de schoolkenmerken *schoolgrootte*, aantal *doelgroep leerlingen*, *onderwijsnet* en *schoolstructuur* hebben geen rechtstreekse invloed op het welbevinden van leerlingen.
- De geografische ligging van de school heeft, met uitzondering voor de dimensie *pedagogisch klimaat* voor scholen in de provincie Oost-Vlaanderen en Vlaams-Brabant, geen invloed op het welbevinden van leerlingen.
- De meeste variantie in het welbevinden van leerlingen situeert zich op leerlingniveau, maar blijft onverklaard.

7.2 Onderzoeksresultaten vergeleken met ander onderzoek

De vergelijkbaarheid van de onderzoeksresultaten met ander onderzoek wordt bemoeilijkt door de verschillende conceptuele invulling van welbevinden. Het vergelijken van de onderzoeksresultaten met resultaten uit onderzoek naar het welbevinden van leerlingen uit het secundair onderwijs dient met enige voorzichtigheid te worden benaderd. De leeftijd en de leefwereld van jongeren uit het secundair onderwijs verschilt immers met deze van leerlingen uit het basisonderwijs. Toch stemmen verschillende bevindingen van dit onderzoek overeen met het recente onderzoek naar het welbevinden van Vlaamse leerlingen uit het secundair onderwijs (Van Petegem, 2008). Ook hier situeert het overgrote aandeel van de variantie zich overwegend op leerlingenniveau (98 %). Er werden eveneens geen verschillen in welbevinden vastgesteld tussen jongens en meisjes, maar wel een beperkte variantie op klasniveau (11 %), terwijl er geen variantie bleek te zijn op schoolniveau. Ook ander onderzoek vond geen significante verschillen tussen scholen (Lenaers, 2008; Morrison Gutman & Feinstein, 2008).

Op leerlingniveau wordt de meeste variantie vastgesteld, maar deze kan niet worden verklaard op basis van de beschikbare leerlingenkenmerken. Ook uit ander onderzoek blijkt dat psychosociale en achtergrondkenmerken van leerlingen een significant effect hebben op cognitieve als op niet-cognitieve output zoals het welbevinden (Peetsma, Roeleveld & Stoel, 2003; Konu & Rimpelä, 2002). Morrison Gutman en Feinstein (2008) stellen eveneens vast dat de meeste variantie in het welbevinden zich op leerlingniveau situeert en dat het, zoals bij dit onderzoek, slechts in beperkte mate kan worden verklaard. In het kader van dit onderzoek werd de samenhang tussen het welbevinden en de psychosociale kenmerken van de leerlingen enkel indirect

op schoolniveau nagegaan. Dit gebeurde met een overkoepelende kwantitatieve variabele op basis van het aantal *doelgroep leerlingen* per school. Deze variabele is een veralgemening van verschillende onderliggende GOK-kenmerken (o.a. het opleidingsniveau van de moeder, gezinnen die leven van een vervangingsinkomen of de thuistaal niet Nederlands), maar op schoolniveau werd deze variabele niet verder verfijnd. Onderzoekers (Brutsaert, 1993; Elchardus, 1999; Lenaers, 2008) wijzen op de impact van externe omgevingsfactoren zoals de gezinssituatie en de sociale leefomgeving op het welbevinden. Deze werden niet als verklarende variabelen onderzocht op leerlingenniveau, omdat in het onderzoek de focus op schoolniveau ligt. Toch zou het interessant zijn om dit verder te onderzoeken en na te gaan of deze variabelen de variantie op leerlingniveau verklaren.

Uit de vergelijking van de onderzoeksresultaten met onderzoeksrapporten die gebeurden in het basisonderwijs zijn een aantal bevindingen identiek, terwijl andere duidelijk verschillen. De beoordeling van het welbevinden van leerlingen in het longitudinale PRIMA-onderzoek¹³ in het Nederlandse basisonderwijs (Peetsma et al., 2003) onderzocht het welbevinden indirect door beoordelingen van leerkrachten. Uit deze onderzoeksresultaten blijkt dat het gemiddelde welbevinden van de leerlingen daalt met de leeftijd en dat het welbevinden van meisjes een kwart tot een derde standaarddeviatie hoger lag dan het welbevinden van de jongens. Het Engelse ALSPAC-onderzoek¹⁴ (2009) stelde eveneens een positief welbevinden vast voor het merendeel van de kinderen in het basisonderwijs in de leeftijd van 8 tot 10 jaar op basis van de bevraging van kinderen. Enkel bij 20 % van de kinderen ligt het welbevinden lager. Deze groep zijn overwegend jongens uit gezinnen met een lage socio-economische status en met zwakke schoolresultaten. Opmerkelijk is dat de onderzoekers stellen dat de school een verschil maakt voor het welbevinden van de kinderen, maar dat de individuele ervaringen van de kinderen in de school zelf belangrijk zijn. Kinderen ervaren eenzelfde school totaal verschillend op basis van de eigen individuele interacties met leeftijdsgenoten en leerkrachten. Dat doet onderzoekers concluderen: “Different children experience different environments, even within the same school, based on their own individual interactions with peers and teachers and that, for well-being, child-school “fit” may be more important than attending a ‘good’ school” (Morrison Gutman & Feinstein, p.ii). Deze vaststelling zou een mogelijke verklarende factor kunnen zijn voor de verschillen in de beoordelingen van het welbevinden, maar verder onderzoek is hiervoor noodzakelijk.

7.3 *Kritische reflecties*

7.3.1 *Betreffende de afname*

De afname van het bevragingsinstrument gebeurde tijdens een schooldoorlichting door een onderwijsinspecteur, terwijl de klasleerkracht niet aanwezig was. Deze onderzoekssituatie kan een invloed hebben gehad op het keuzegedrag van de leerlingen. Tijdens een doorlichting staan de scholen onder druk wat een impact heeft op het school- en klasklimaat waar leerlingen aan onderhevig zijn. Tevens ervaren scholen en leerlingen de onderwijsinspecteur als de vertegenwoordiger van de hiërarchische overheid wat kan leiden tot gevoelens van onveiligheid en onzekerheid. Er gebeurde nog maar weinig onderzoek naar de effecten van inspectiebezoeken in relatie tot het strategisch gedrag van scholen (Hofman, Vandenberghé & Dijkstra, 2008). Voor sommige leerlingen kan de afname door een onderwijsinspecteur in hun antwoordgedrag leiden tot meer sociaal wenselijke antwoorden, terwijl voor anderen dit veeleer leiden tot reactief gedrag met extreme beoordelingen tot gevolg. Methodologen wijzen immers op de impact van de onderzoeker op de schoolcontext en de interacties met de leerlingen (Christensen & James, 2008). In elk onderzoek hebben relationele en contextaspecten een invloed op de respondenten wat zich eventueel kan weerspiegelen in de resultaten (Connolly in Christensen & James, 2008). Voor het gebruik van het bevragingsinstrument betekent dit dat onderwijsinspecteurs voldoende oog moeten hebben voor het scheppen van een veilig klimaat bij de afname.

De laatste jaren pleiten methodologen er meer en meer voor om kinderen direct te bevragen daar waar psychosociale variabelen vroeger veeleer indirect gemeten werden via beoordelingen van volwassenen, vaak de ouders of de leerkrachten. Toch heerst hier vaak nog enige controverse rond. Over het algemeen hebben de meeste leerlingen op deze leeftijd nog maar weinig ervaring met het invullen van schriftelijke vragenlijsten en is de beoordeling van items aan de hand van een vierpunten-schaal niet evident. Daarenboven is het niet duidelijk hoe kinderen op deze leeftijd omgaan met persoonlijke vragen en kan de interpretatie van sommige vragen voor leerlingen die het Nederlands onvoldoende beheersen een belemmering zijn. Bij de afname bleken sommige items te leiden tot meer ontbrekende antwoorden. Voor een deel kan dit verklaard worden door het onvoldoende begrijpen van de vragen, de onduidelijke formulering van het item op zich of door het gebrek aan ervaring om items te beoordelingen met een Likertschaal.

7.3.2 *Betreffende het ontwikkelde instrument*

Bij de ontwikkeling van het instrument werd er doelbewust geopteerd voor een multidimensionele benadering van het concept welbevinden. Uit eerdere analyses van

bevragsinstrumenten bleek dat sommige onderzoekers welbevinden verenigen tot een bepaalde dimensie. Meestal ging het daarbij enkel over de dimensie *tevredenheid*. Dit bevragsinstrument bevraagt vijf dimensies aan de hand van een aantal items. De onderzoeksresultaten zijn een gemiddelde van de scores per dimensie. Voor de dimensie *tevredenheid* en *betrokkenheid* gaat het slechts om een klein aantal items die worden bevraagd, wat mogelijk de beperkte spreiding in de onderzoeksresultaten verklaart. De vraag kan gesteld worden in welke mate deze dimensies effectief meetbaar zijn. Blijkbaar treden voor beide dimensies en de dimensie *sociale relaties* een plafondeffect op met hoge beoordelingen die geen variantie meer mogelijk maken.

De onderzoeksresultaten per item geven een gevarieerder beeld van de antwoordcategorieën van de leerlingen. Hoewel het bevragsinstrument reeds een genuanceerd beeld geeft van de verschillende dimensies van welbevinden, zouden bepaalde items verder uitgebouwd kunnen worden om een meer gevarieerd beeld van deze items mogelijk te maken. Daarenboven zou er voor kunnen worden geopteerd om het bevragsinstrument te verfijnen door gebruik te maken van een vijfpunten-schaal. Op deze wijze is meer variantie in antwoordcategorieën mogelijk. Methodologen geven immers aan dat het gebruik van Likertschalen voor jonge kinderen geen probleem is (Scott in Christensen & James, 2008). Scott (in Christensen & James, 2008) stelt dat voor kinderen jonger dan elf jaar visuele voorstellingen van de mogelijke antwoordcategorieën hierbij dan ondersteunend kunnen zijn. Bij de ontwikkeling van het bevragsinstrument werd hiermee rekening gehouden door de leerlingen een visuele ondersteuning aan te reiken voor de gebruikte Likertschaal.¹⁵

7.4 Voorstellen voor verder onderzoek

Het welbevinden wordt met het schriftelijk bevragsinstrument slechts eenzijdig kwantitatief benaderd. Aanvullende mondelinge bevraging van kinderen zou een meer genuanceerd beeld kunnen geven. Op basis van de resultaten van het kwantitatieve onderzoek zou het kwalitatieve onderzoek in gesprekken met leerlingen hierop diepgaander kunnen focussen. Het onderzoek naar het welbevinden baseerde zich daarenboven op de percepties van kinderen die een weerspiegeling zijn van recente en minder recente klas- en schoolervaringen in samenhang met situationele factoren. Hoewel de bevraging focust op het schools welbevinden mag de interactie met de thuissituatie niet uit het oog verloren worden. De school staat niet alleen, de sociale leefwereld van het kind heeft uiteraard een invloed op het welbevinden van het kind binnen de onderwijscontext. Bijkomend en diepgaander onderzoek is hiervoor noodzakelijk.

Bij multilevelanalyses met betrekking tot het welbevinden van kinderen en adolescenten stellen de meeste onderzoekers geen significante variantie op schoolniveau vast. De resultaten van de bevraging bij Vlaamse kinderen verklaarden slechts voor twee dimensies op schoolniveau een beperkte significante variantie. Toch zou het niet correct zijn om hieruit ongenuanceerd te concluderen dat de school er niet toe doet! Onderzoek toont immers aan dat het welbevinden van de kinderen samenhangt met de ervaringen die ze in een bepaalde school hebben (Morrison Gutman & Feinstein, 2008; Vandemeulebroecke, Colpin, Ghesquière & Verhaeghe, 2002). Dit houdt in dat de ervaringen van kinderen op eenzelfde school totaal verschillend kunnen zijn en samenhangen met interacties met leeftijdsgenoten en leerkrachten. Welbevinden is een variabele die meer meetmomenten in de tijd vraagt om gegronde uitspraken te kunnen doen (Van Heddegem, Gadeyne, Vandenbergh, Laevers & Van Damme, 2004). Vanuit dit perspectief zou het interessant zijn om in verder onderzoek het welbevinden van eenzelfde leerlingengroep op verschillende momenten te meten en de evolutie te analyseren. Binnen longitudinaal onderzoek kan de evolutie van het welbevinden van leerlingen dan transparanter in beeld worden gebracht.

Naast de invloed van psychosociale aspecten op schoolniveau, zijn er ook psychosociale aspecten op klasniveau die het welbevinden beïnvloeden. De klasleerkracht is zeker in het basisonderwijs een cruciale figuur in het opvoedings- en leerproces van het kind (Hattie, 2003; Barber & Mourshed, 2007). In het bevragingsinstrument werden hieromtrent aspecten bevraagd binnen de dimensie *pedagogisch klimaat*. Onderzoek wijst op de impact van de sociale relatie tussen leerkracht en leerlingen als belangrijke factor voor het welbevinden van leerlingen (Van Petegem, 2008; Buysse, Verschueren, Doumen, Van Damme & Maes, 2008). Voor de onderzoeksresultaten naar het welbevinden in het basisonderwijs kon geen variantie op klasniveau worden vastgesteld, aangezien op dit niveau geen kenmerken in rekening werden gebracht die de samenhang met het welbevinden van leerlingen onderzochten. Er werden enkel input- en contextfactoren nagegaan. Verder onderzoek is hiervoor noodzakelijk.

Op basis van een aantal leerlingkenmerken (*geslacht, leeftijd en schoolvorderingen*) werd nagegaan of deze de variatie in de scores van welbevinden konden verklaren. De meeste variantie in het welbevinden van leerlingen blijft echter onverklaard. Verder onderzoek is noodzakelijk om na te gaan welke specifieke kenmerken wel een samenhang hebben. Met een multivariate analyse kan de samenhang nog diepgaander onderzocht worden. Vooral voor de groep kinderen waar het welbevinden minder goed scoort, is het van belang om de factoren die hiertoe leiden te achterhalen. Vanuit het perspectief van de onderwijsinspectie kan nagegaan worden op welke wijze de school omgaat met deze leerlingen. Het zou interessant zijn om vanuit een beperkte steekproef van risicoleerlingen uit een school het welbevinden te on-

derzoeken en na te gaan in welke mate de scholen erin slagen om deze leerlingen graag naar school te laten gaan. De Engelse inspectie deed een gelijkaardig onderzoek en legde daarbij de relatie met het curriculumaanbod (Qualifications and Curriculum Authority, 2007).

Het bevragsingsinstrument is ontwikkeld voor leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar van het gewoon basisonderwijs. Toch zou het aangewezen zijn om ook bij jongere kinderen te peilen naar hun welbevinden. Zoeken naar een gepaste methodologische opzet is hiervoor noodzakelijk. Daarnaast zijn er ook groepen leerlingen die niet binnen het opzet van dit onderzoek werden meegenomen. De bevraging werd niet afgenomen in bij leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs. Ook deze kinderen hebben uiteraard recht op een stem. Verder onderzoek zou kunnen nagaan in welke mate het bevragsingsinstrument gebruikt kan worden om het welbevinden van leerlingen in het buitengewoon basisonderwijs te meten.

8. TOT SLOT

8.1 *De bruikbaarheid van de vragenlijst*

Het bevragsingsinstrument kan door de onderwijsinspectie aangewend worden om een beeld te krijgen van het welbevinden van de leerlingen als niet-cognitieve output. Hoewel het welbevinden van de leerlingen van de meeste scholen uit de steekproef zeer goed is – ongeacht de onderzochte school- of leerlingenkenmerken – kan de onderwijsinspectie de schoolresultaten voor welbevinden vergelijken met de gemiddelde scores uit dit grootschalige Vlaamse onderzoek. Op basis van de representatieve steekproef (n=4519) kunnen referentiewaarden worden vastgelegd. Voor scholen die buiten de gemiddelde waarden vallen voor de verschillende dimensies, hebben de resultaten een indicatieve waarde. Scholen zullen zich op basis van deze resultaten kunnen verantwoorden waarom sommige leerlingen laag scoren en kunnen expliciteren hoe ze hierop inspelen in hun werking. Uiteraard zal het welbevinden van sommige leerlingen nooit optimaal zijn, ondanks de inspanningen van de school. De wijze waarop de school zich hiervan bewust is, weet over welke leerlingen het daarbij gaat en hiervoor de gepaste verklaringen kan geven, is daarbij essentieel.

Scholen zouden op eigen initiatief, vanuit het perspectief van zelfevaluatie, het bevragsingsinstrument kunnen afnemen. Op basis van referentiewaarden, bijv. weergegeven in percentielscores, zouden de scholen zichzelf dan kunnen situeren en hun onderwijsaanpak daarop kunnen afstemmen.

8.2 Feedback aan de scholen

Onderzoek naar het welbevinden van leerlingen geeft kinderen een stem. Anderson (Anderson, in Christensen & James, 2008) formuleerde een aantal richtlijnen voor de bevraging van kinderen. Een essentieel onderdeel is *dissemination* of de verspreiding van de onderzoeksresultaten. Naast het luisteren naar datgene wat leerlingen vertellen, is het essentieel om deze informatie ook aan hen terug te koppelen. Vanuit dit perspectief is het belangrijk om de resultaten van het onderzoek via feedbackrapporten terug te koppelen naar de scholen, maar vooral de bevindingen uit het onderzoek te bezorgen aan de leerlingen van de steekproef en indien mogelijk aan alle leerlingen in het basisonderwijs.

De scholen die aan het onderzoek deelnamen, ontvingen begin juni 2009 een feedbackrapport waarin de eigen resultaten werden afgezet tegenover de resultaten van de steekproef (bijlage III-7). Specifiek voor de kinderen die aan het onderzoek deelnamen, bevat het feedbackrapport ook voor hen een overzicht van de meest relevante resultaten uit dit onderzoek.

Om de onderzoeksresultaten ook kenbaar te maken aan alle Vlaamse directies, leerkrachten en leerlingen uit het basisonderwijs biedt *Klasse voor leerkrachten* en *Yeti* een communicatiekanaal om relevante informatie aan de verschillende onderwijsbetrokkenen te bezorgen. Op deze wijze worden leerlingen als evenwaardige participanten erkend en worden ze effectief *children with a voice*. Kinderen worden dan actief betrokken in onderzoek wat internationaal ondertussen als “a sine qua non of a-pro-child stance” wordt beschouwd (Roberts, in Christiansen & James, 2008, p. 273) in de wereldwijde erkenning van kinderen als onderzoekers en evaluatoren (UNICEF, 2006; Alderson in Christiansen & James, 2008; Ben-Arieh, 2009).

De expliciete aandacht voor het welbevinden van kinderen groeit voortdurend, wat ondermeer blijkt uit de oprichting van het recente tijdschrift *Child Indicators Research* (CIR)¹⁶ waarbij de *International Society for Child Indicators* (ISCI)¹⁷ o.a. ijvert voor het delen van kennis en ervaring en het ontwikkelen van standaarden vanuit wetenschappelijk onderzoek. In het najaar van 2009 wil het tijdschrift CIR komen tot de publicatie van *Children Well-Being: Research and Indicators* waarbij deze materie vanuit een internationaal perspectief zal worden benaderd.

9. REFERENTIES

- Allardt, E. (1989). *An updated indicator system: having, loving, being*. Helsinki: University of Helsinki.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Haryana: McKinsey & Company.
- Ben-Arieh, A. (2009). Editorial. *Child Indicators Research*. Springer Netherlands: published online, 5 February 2009 (<http://www.springerlink.com/>)
- Brutsaert, H. (1993). *School, gezin en welbevinden*. Leuven: Garant.
- Buyse, E.; Verschueren, K.; Doumen, S.; Van Damme, J. & Maes, F. (2008). Classroom problem behaviour and teacher-child relationships in kindergarten. The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367-391.
- Christensen, P., & James, A. (2008). *Research with Children. Perspectives and Practices*. Londen: Routledge.
- Crisp, R. (2008). Well-Being. In E. N. Zalta (ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Geraadpleegd op 12 december 2008 op <http://plato.stanford.edu>
- De Fraine, B. (2003). *Cognitieve en niet-cognitieve effecten van prestatiegericht klimaat, gemeenschapsgericht klimaat en groepssamenstelling in klassen en scholen. Verkenning met het multiniveaumodel* (Doctoral dissertation). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- De Maeyer, S. & Kavadias, D. (2006). *Open leerpakket inferentiële statistiek*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- De Maeyer, S. & Rymenans, R. (2004). *Onderzoek naar kenmerken van effectieve scholen. Kritische factoren in een onderzoek naar schooleffectiviteit in het technisch en beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen* (Doctoral dissertation). Gent: Academia Press.
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Daems, F., Van Petegem, P., & Van den Bergh H. (2003). *Effectiviteit van tso- en bso-scholen in Vlaanderen. Een onderzoek naar de effecten van schoolkenmerken op de prestaties en het welbevinden op school van tso- en bso-leerlingen*. Leuven: Acco.
- Eckersley, R., Dixon, J., Douglas, R., & Douglas, B. (2001). *The Social Origins of Health and Well-Being*. Cambridge: University Press.
- Elchardus, M. (Ed.). (1999). *Zonder maskers. Een actueel portret van jongeren en hun leraren*. Gent: Globe.
- Elchardus, M., De Groof, S., & Siongers, J. (2003). *Leerlingenparticipatie nader bekeken. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de betekenis en het belang van participatie op school* (OBPWO-project 00.01). Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Onderzoeksgroep Tempus Omnia Revelat.

- Engels, N., Aelterman, A., Deconinck, E., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2000). *Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: de ontwikkeling van een bevragingsinstrument* (OBPWO-project 98.06). Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Engels, N., Aelterman, A., Deconinck, E., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2004). *Graag naar school. Een meetinstrument voor het welbevinden van leerlingen secundair onderwijs*. Brussel: VUBpress.
- Ferguson, D. (2008). *What Teachers Need to Know about Personal Wellbeing*. Camberwell: Acer.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In Gabel D. (Ed.). *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 493-541). New York: Macmillan..
- Fraser, B.J., & Walberg, H.J. (Eds.) (1991). *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press.
- Ghosh, B. (2001). *Contemporary issues in development economics*. Hampshire: Routledge.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: what is the research evidence?* Auckland: University of Auckland.
- Hird, S. (2003). *What is Wellbeing? A brief review of current literature and concepts*. Edinburgh: NHS Health Scotland Report.
- Hofman, R.H., Vandenbergh, R., & Dijkstra, B.J. (2008). BOPO review. *Kwaliteitszorg, innovatie en schoolontwikkeling. Eindrapport*. Groningen/Leuven, 1-154.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in Schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.
- Laevers, F., & Laurijssen, J. (2001). *Welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid van kleuters en leerlingen in het basisonderwijs. Een draaiboek voor systematische observatie en bevraging* (OBPWO-project 98.07). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Laevers, F., Daems, M., Declercq, B., Goudeseune, I., Laureijssen, J., Vandeplas, C., & Versteven, K. (2003). *Wat vind ik van mijn school?* Leuven: CEGO.
- Lenaers, S. (2008). Als school niet voelt als thuis. Welbevinden van allochtone leerlingen. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 4, 347-360.
- Loots, I., & Mortelmans, D. (2002). *Drie letters... één seconde: bloemlezing uit het werk van prof. dr. Erik Van Hove*. Leuven: Garant.
- Marsh, H.W. , Köller, O., & Baumert, J. (2001). Reunification of East and West German School Systems: Longitudinal Multilevel Modeling Study of the Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *American Educational Research Journal*, 38, 321-350.

- Michielsens, P. (2008). Onderwijstoezicht in evolutie. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 4, 283-290.
- Morrison, J. (1995). *The Book of Ayurveda: A Guide to Personal Wellbeing*. New York: Simon & Schuster.
- Morrison Gutman, L., & Feinstein, L. (2008). *Children's well-being in primary school: pupil and school effects*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education.
- Nieboer, A., Lindenberg, S., Boomsma, A., van Bruggen, A.C. (2005). *Dimensions of Well-Being and their Measurement: SPF-IL Scale*. New York: Springer-Verlag.
- O'Brien, M. (2008). *Well-Being and Post-Primary Schooling*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). (2007). *Analysis of evidence from CCAs Year 5 Questionnaire*. London: QCA & NFER.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Parijs: OECD Publications.
- Onderwijsinspectie Vlaanderen. (n.d.). *Gedifferentieerde doorlichting*. Geraadpleegd op 30 september 2008 via http://www.onderwijsinspectie.be/doorlichting3/GedDI_ronde3_20081202.doc
- Onderwijsinspectie Vlaanderen. (n.d.). *Indicatoren en variabelen*. Geraadpleegd op 24 januari 2009 via http://www.onderwijsinspectie.be/doorlichting3/indicatoren_variabelen20081008.doc
- Peetsma, T., Roeleveld, J., & Stoel, R. (2003). Stabiliteit en verandering in de samenhang tussen psychosociaal functioneren en schoolprestaties gedurende het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 80, 4-23.
- Rudduck, J. (2005). *Pupil voice is here to stay. Discussion paper for Qualifications and Curriculum Authority*. Londen: Teaching and Learning Research Programme.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 61-80.
- Seawart, B. (2006). *Managing Stress: Principles and Strategies for Health and Wellbeing*. Massachusetts: Jones & Bartlett.
- Underdown, A. (2007). *Young Children's Health and Well-Being*. Maidenhead: McGraw-Hill International.
- UNICEF, 2006. *Child and Youth Participation. Resource Guide*. Bangkok: UNICEF East Asia and Pacific Regional Office.
- van Bruggen, A.C. (2001). *Individual Production of Social Well-being. An Exploratory Study*. (Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen, 2001).

- Van Damme, J. (2004). *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Damme, J., Meyer, J., De Troy, A., & Mertens, W. (2001). *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven: Acco.
- Vandemeulebroecke, L., Colpin, H., Ghesquiere, P., & Verhaeghe, J. (2002). Ondersteuning van de schoolloopbaan en het schools welbevinden van kinderen uit niet-traditionele gezinnen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1, 26-35.
- Van den Eynde, K. (2003). Interview met Jan van Damme, coördinator Vlaamse scholierenkoepel. *IVO*, 90, 18-25.
- Van Heddegem, I., Gadeyne, E., Vandenbergh, N., Laevers, F., & Van Damme, J. (2004). *Longitudoonaal onderzoek in het basisonderwijs* (LOA-rapport 20). Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt, Cel Schoolloopbanen in het basisonderwijs (SiBO).
- Van Otterdijk, R. (2008). (Gedifferentieerd) doorlichten: leren dansen op een slappe koord. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 4, 291-314.
- Van Petegem, K. (2008). *Relationship between student, teacher, classroom characteristics and students' school wellbeing* (Doctoral dissertation, Universiteit Gent, 2008).
- Veenhoven, R. (2007). Subjective Measures of Well-being. In M. McGillivray & A. Shorrocks (Eds), *Human Well-being: Concept and Measurement* (pp. 214-239). London: Palgrave.
- Verschelden, G. (2002). *Opvattingen over 'welzijn' en 'begeleiding'. Een sociaal-pedagogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid*. Gent: Academia Press.
- Verschelden, G. (2007). De participatieparadox op school. Nieuwe vormen van controle over de tijd en ruimte van kinderen en jongeren? *Welwijs*, 18(2), 3-8.
- White, N. (2006). *A Brief History of Happiness*. Oxford: Blackwell.

Tijdens het volledige onderzoek werden onderstaande websites meermaals geraadpleegd in de periode tussen juni 2008 en mei 2009:

<http://www.bristol.ac.uk/alspac/>

<http://www.childindicators.org/>

<http://www.cool5-18.nl/>

<http://www.onderwijsinspectie.be/>

<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/>

<http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2007-2008/>

<http://www.sco-kohnstamminstituut.uva.nl/>

<http://plato.stanford.edu/entries/well-being/>

10. BIJLAGEN

10.1 Bijlage III-1: CIP0-referentiekader

CONTEXT			
identificatie - administratieve gegevens - structuur	implanting - gebouwen en terreinen - ligging - kenmerken werkgebied	historiek - veranderingen in het beleid - veranderingen in de structuur	reglementair kader - algemene regelgeving - specifieke regelgeving
INPUT			
personeelskenmerken		leerlingen-/cursistenkenmerken	
PROCES			
ALGEMEEN	PERSONEEL	ONDERWIJS	OUTPUT
leiderschap	personeelsbeheer - personeelsorganisatie - evaluatiesysteem	curriculum voor s/c/a: - onderwijsaanbod - onderwijsorganisatie voor CLB: - informatie over onderwijs - informatie over gezondheid en welzijn - informatie over kinderrechten	(leer)prestaties - te bereiken prestaties - na te streven prestaties
visie	professionalisering - aanvangsbegeleiding - deskundigheidsbevordering	begeleiding voor s/c/a: - afstemming tussen s/c/a en andere partners - leerbegeleiding - loopbaanbegeleiding - sociale en emotionele begeleiding voor CLB: - afstemming tussen CLB en school - hulpverlening - preventieve gezondheidszorg - schoolondersteuning	outcomes - vervolgonderwijs - aansluiting op de arbeidsmarkt
besluitvorming	LOGISTIEK	evaluatie voor s/c/a: - evaluatiepraktijk - rapporteringspraktijk voor CLB: - attestatiepraktijk - verwijspijpraktijk	schoolloopbaan - rendement - toegang tot onderwijs
kwaliteitszorg - zelfevaluatie - kwaliteits-systeem	materieel beheer - financiële middelen - kostenbeheersing voor lln/cursisten - uitrusting - infrastructuur	tevredenheid - leerlingen - personeelsleden - partners	
	welzijn - veiligheid - gezondheid en hygiëne - milieu - werken/stages		

10.2 Bijlage III-2: Bevragingsinstrument welbevinden

☐ jongen	☐ meisje	Geboortejaar	Leerjaar ☐ 4 ^{de} ☐ 5 ^{de} ☐ 6 ^{de}
------------------------------	------------------------------	-----------------------------------	--

		NOOIT	MEESTAL NIET	MEESTAL WEL	ALTIJD
Te vredenheid	1 Ik kom graag naar school.	1	2	3	4
	2 Ik zit graag in de klas.	1	2	3	4
	3 Ik vind het leuk om op school te blijven eten.	1	2	3	4
	4 Ik vind alles wat ik op school leer boeiend en interessant.	1	2	3	4
Betrokkenheid	5 Ik let goed op tijdens de lessen.	1	2	3	4
	6 Ik babbelt tijdens de lessen.	1	2	3	4
	7 Ik zit in de les te dromen.	1	2	3	4
	8 Er zijn duidelijke regels, zodat ik weet wat mag of niet mag.	1	2	3	4
Academisch zelfconcept	9 Ik kan in de lessen goed volgen.	1	2	3	4
	10 Mijn klasgenoten halen betere punten dan ik.	1	2	3	4
	11 Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan.	1	2	3	4
	12 Ik werk trager dan de anderen van mijn klas.	1	2	3	4
Sociale relaties	13 Ik denk dat ik goed kan leren.	1	2	3	4
	14 Het huiswerk vind ik gemakkelijk.	1	2	3	4
	15 Ik speel graag op de speelplaats.	1	2	3	4
	16 Ik voel me alleen op school.	1	2	3	4
Pedagogisch klimaat	17 Ik word gepest op school.	1	2	3	4
	18 Ik heb veel vrienden op school.	1	2	3	4
	19 De kinderen maken ruzie op de speelplaats.	1	2	3	4
	20 Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen.	1	2	3	4
Pedagogisch klimaat	21 De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.	1	2	3	4
	22 De leerkrachten letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden.	1	2	3	4
	23 De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.	1	2	3	4
	24 De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.	1	2	3	4
	25 De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.	1	2	3	4
	26 De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.	1	2	3	4
	27 De leerkrachten houden rekening met ideeën van de kinderen.	1	2	3	4
	28 De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.	1	2	3	4

10.3 Bijlage III-3: Inhoud vergadering inspectieraad

**Masterproef
Onderwijs- en
opleidingswetenschappen**



**Wetenschappelijk onderzoek
naar het welbevinden
bij leerlingen in het lager onderwijs
en de ontwikkeling van
een bevragsinstrument**

Informatievergadering inspectieraad
Brussel - Consciencegebouw
8 september 2008

Doel onderzoek

- **Bevragsinstrument ontwikkelen**
 - ↳ Welbevinden & tevredenheid bij leerlingen lager onderwijs
- **Inspelen op DL-R3**
 - ↳ Vernieuwde CIPO-kader
 - ✓ Welbevinden/tevredenheid als indicator
 - ↳ Outcomes
 - ↳ Schooldossier
 - ✓ Datacollectie
 - ✓ Datawarehouse

2



Uitgangspunten onderzoek

- **Participatiedecreet**
 - ↳ inspraak ALLE betrokkenen
- **SICI-onderzoek:**
 - ↳ "Bevraging leerlingen LO tijdens inspectiecontrole?"
 - ↳ 82% van respondenten bevraagt leerlingen > < Vlaanderen
- **Vlaanderen: analyse-onderwijsonderzoek**
 - ↳ Secundair onderwijs
 - ✓ Veel onderzoek verricht
 - ✓ Instrumenten
 - ↳ Basisonderwijs
 - ✓ Weinig onderzoek verricht
 - ✓ Geen (bruikbare) instrumenten
- **Haalbaarheid: tijdens SDL**
 - ↳ Praktische verwerking = schriftelijke lijsten

3

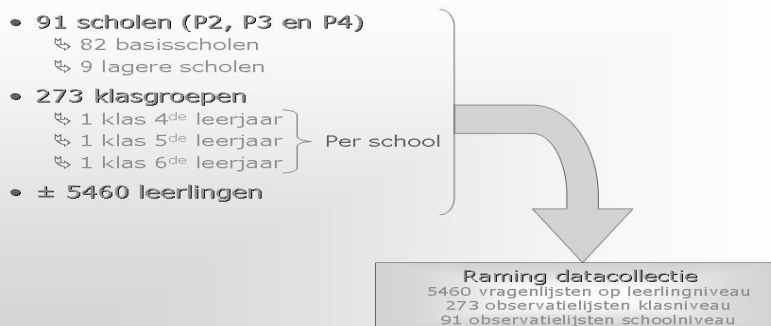


Onderzoeksvragen - methodiek

- **OV1:**
 - ↳ Op welke wijze (hoe, wat wanneer) bevragen de inspectiekorpsen van Europese landen de leerlingen in het basisonderwijs bij een doorlichting? Welke instrumenten gebruiken zij daarvoor?
 - ✓ Onlinebevraging via SICI
 - ✓ Analyse en verwerking, rapportering
- **OV2:**
 - ↳ Kan het concept tevredenheid en welbevinden van leerlingen in het lager onderwijs in Vlaanderen op een valide en betrouwbare manier in beeld gebracht worden met een schriftelijke leerlingbevraging?
 - ✓ Literatuurstudie
 - ✓ Ontwikkeling instrument leerlingenbevraging
 - ✓ Try-out (150 leerlingen)
 - ✓ Validiteit en betrouwbaarheid bepalen: Chronbach's alpha
- **OV3:**
 - ↳ Hoe tevreden zijn Vlaamse leerlingen in basisonderwijs? Gaan deze kinderen graag naar school?
 - ✓ Grootschalig onderzoek (6000 leerlingen)
 - ✓ Beschrijvend statistisch onderzoek

4

Steekproef



5

Concretisering onderzoek

- **Tijdens schoolfasen P2, P3 en P4**
 - ↳ Bevraging leerlingen
 - ↳ Observatie inspectie
- **Vragenlijst leerlingen**
 - ↳ 1 klas / leerjaar in BB (L4, L5, L6) / school
 - ↳ Afname door inspecteur

		waar	soms waar, soms niet waar	niet waar
1	Ik kom graag naar school.	☐	☐	☐
2	Ik zit graag in de klas.	☐	☐	☐
3	Ik speel graag op de speelplaats.	☐	☐	☐
4	Ik voel me vaak alleen op school.	☐	☐	☐
5	Ik word veel gepest op school.	☐	☐	☐
6	Ik blijf graag eten op school.	☐	☐	☐
7	Ik heb vrienden op school.	☐	☐	☐

6

Concretisering onderzoek

• Observatielijst inspectie: klasklimaat

- ↳ Tijdens klasbezoek
- ↳ Cf. ICALT, maar enkel items klasklimaat

Veilig en stimulerend leerklimaat		--	++	++	++
1	De leerkracht zorgt voor een ontspannen sfeer.	1	2	3	4
2	De leerkracht toont in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen.	1	2	3	4
3	De leerkracht zorgt voor wederzijds respect tussen de leerlingen.	1	2	3	4
4	De leerkracht ondersteunt het zelfvertrouwen van leerlingen.	1	2	3	4
5	De leerkracht bevordert dat leerlingen hun best doen.	1	2	3	4

7



Concretisering onderzoek

• Observatielijst inspectie: schoolklimaat

- ↳ Aan einde schoolfase of tijdens synthese
- ↳ Tijdens schoolfase blik werpen in refter en op speelplaats

Inspraak leerlingen		--	++	++	++
1	De leerlingen krijgen zelf een aantal verantwoordelijkheden toegewezen.	1	2	3	4
2	De leerlingen kunnen op hun rapport een eigen mening formuleren over hun resultaten.	1	2	3	4
3	De school houdt rekening met ideeën of voorstellen van de leerlingen.	1	2	3	4
4	De school bevraagt de leerlingen systematisch om hun mening te kennen en te weten wat hen bezig houdt (welbevinden, tevredenheid, ...).	1	2	3	4
5	De school voorziet in structurele inspraakmogelijkheden voor de leerlingen die effectief werken en resultaten opleveren (leerlingenraad, ideeënbus, ...).	1	2	3	4

8



Logistiek en dataverwerking

- Handleiding
- Materialenpakket per SDL
- Ondersteuning bij vragen en problemen
- Dataverwerking

9



10.4 Bijlage III-4: Inhoud vergadering inspectiekorps basisonderwijs

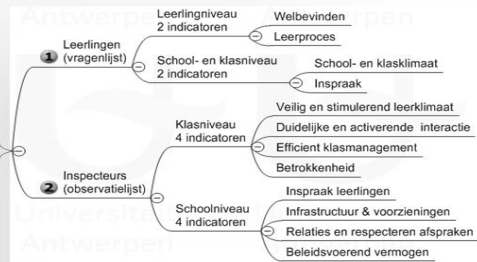
Masterproef Onderwijs- en opleidingswetenschappen  OOG VOOR KWALITEIT ONDERWIJSINSPECTIE Wetenschappelijk onderzoek naar het welbevinden bij leerlingen in het lager onderwijs en de ontwikkeling van een bevragingsinstrument Informatievergadering onderwijsinspectie Niveau basisonderwijs Brussel - Ferrarisgebouw 29 augustus 2008
Doel onderzoek • Bevragingsinstrument ontwikkelen ↳ Welbevinden & tevredenheid bij leerlingen lager onderwijs • Inspelen op DL-R3 ↳ Vernieuwde CIPO-kader ✓ Welbevinden/tevredenheid als indicator ↳ Outcomes ↳ Schooldossier ✓ Datacollectie ✓ Datawarehouse 2 OOG VOOR KWALITEIT ONDERWIJSINSPECTIE 
Uitgangspunten onderzoek • Participatiedecreet ↳ inspraak ALLE betrokkenen • SICI-onderzoek: ↳ "Bevraging leerlingen LO tijdens inspectiecontrole?" ↳ 82% van respondenten bevraagt leerlingen > < Vlaanderen • Vlaanderen: analyse-onderzoek ↳ Secundair onderwijs ✓ Veel onderzoek verricht ✓ Instrumenten ↳ Basisonderwijs ✓ Weinig onderzoek verricht ✓ Geen (bruikbare) instrumenten • Haalbaarheid: tijdens SDL ↳ Praktische verwerking = schriftelijke lijsten 3 OOG VOOR KWALITEIT ONDERWIJSINSPECTIE 

Concept onderzoek

- 2 invalshoeken

- ↳ Bevraging van de leerlingen
- ↳ Observatie door de inspecteurs

- Bevraging leerlingen
↳ 4 indicatoren
- Observatie inspecteur
↳ 8 indicatoren



4

Steekproef

- 91 scholen (P2, P3 en P4)

- ↳ 82 basisscholen
- ↳ 9 lagere scholen

- 273 klasgroepen

- ↳ 1 klas 4^{de} leerjaar
- ↳ 1 klas 5^{de} leerjaar
- ↳ 1 klas 6^{de} leerjaar

Per school

- ± 5460 leerlingen



Raming datacollectie

5460 vragenlijsten op leerlingniveau
273 observatielijsten klasniveau
91 observatielijsten schoolniveau

5

Concretisering onderzoek: Wat betekent dit voor de school?

- Onderzoek van de onderwijsinspectie!

- ↳ Staat los van SDL
- ↳ Resultaat heeft geen impact op advies
✓ cf. ICALT-onderzoek vorig schooljaar

- Onderzoek loopt in de bovenbouw

- ↳ 1 klas van het vierde leerjaar
- ↳ 1 klas van het vijfde leerjaar
- ↳ 1 klas van het zesde leerjaar

6

Concretisering onderzoek: Wat betekent dit voor de inspecteur?

- Tijdens schoolfasen P2, P3 en P4
 - ↳ Bevraging leerlingen
 - ↳ Observatie inspectie
- Vragenlijst leerlingen
 - ↳ 1 klas / leerjaar in BB (L4, L5, L6) / school
 - ↳ Afname door inspecteur

		waar	soms waar, soms niet waar	niet waar
1	Ik kom graag naar school.	☐	☐	☐
2	Ik zit graag in de klas.	☐	☐	☐
3	Ik speel graag op de speelplaats.	☐	☐	☐
4	Ik voel me vaak alleen op school.	☐	☐	☐
5	Ik word veel gepest op school.	☐	☐	☐
6	Ik blijf graag eten op school.	☐	☐	☐
7	Ik heb vrienden op school.	☐	☐	☐

7



Concretisering onderzoek: Wat betekent dit voor de inspecteur?

- Observatielijst inspectie: klasklimaat
 - ↳ Tijdens klasbezoek
 - ↳ Cf. ICALT, maar enkel items klasklimaat

		--	-+	+ -	++
1	De leerkracht zorgt voor een ontspannen sfeer.	1	2	3	4
2	De leerkracht toont in gedrag en taalgebruik respect voor leerlingen.	1	2	3	4
3	De leerkracht zorgt voor wederzijds respect tussen de leerlingen.	1	2	3	4
4	De leerkracht ondersteunt het zelfvertrouwen van leerlingen.	1	2	3	4
5	De leerkracht bevordert dat leerlingen hun best doen.	1	2	3	4

8



Concretisering onderzoek: Wat betekent dit voor de inspecteur?

- Observatielijst inspectie: schoolklimaat
 - ↳ Aan einde schoolfase of tijdens synthese
 - ↳ Tijdens schoolfase blik werpen in refter en op speelplaats

		--	-+	+ -	++
1	De leerlingen krijgen zelf een aantal verantwoordelijkheden toegewezen.	1	2	3	4
2	De leerlingen kunnen op hun rapport een eigen mening formuleren over hun resultaten.	1	2	3	4
3	De school houdt rekening met ideeën of voorstellen van de leerlingen.	1	2	3	4
4	De school bevraagt de leerlingen systematisch om hun mening te kennen en te weten wat hen bezig houdt (welbevinden, tevredenheid, ...).	1	2	3	4
5	De school voorziet in structurele inspraakmogelijkheden voor de leerlingen die effectief werken en resultaten opleveren (leerlingenraad, ideebussen, ...).	1	2	3	4

9



Logistiek

- Handleiding
- Materialenpakket per SDL
- Vragen en problemen, ondersteuning

10

Bij voorbaat al heel veel dank...

- Inspectietop (CIG en IG's) voor het onvoorwaardelijk vertrouwen en de motiverende steun!
- Inspecteurs voor de onmisbare hulp en bereidwillige medewerking bij dit grootschalig Vlaams onderzoek
 - ↳ Rekenen sterk op medewerking
 - ↳ Getracht extra werk te beperken
 - ✓ Geen data invoeren
 - ✓ Antwoorden van 91 scholen, 273 klassen en 5460 leerlingen verwerken en analyseren we zelf
 - ↳ Indien bevraging leerlingen niet kan/wil:
 - ✓ Afname door ons
 - ✓ Wel observatielijsten invullen



Want... zonder data geen onderzoek!

11

(bron: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/>)

Schooljaar 2008-2009	TOTAAL AANTAL SCHOLEN IN HET BASISONDERWIJS															
	Scholen met kleuteronderwijs, lager onderwijs of Heuler- en lager onderwijs															
	Gemeenschapsonderwijs			Privaatrechtelijk			Provincie			Gemeente			Totaal			
	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	
Antwerpen	84	7	91	355	25	380	-	-	-	168	12	180	-	607	44	651
Vlaams-Brabant	46	3	49	192	15	207	-	1	1	108	4	112	-	346	23	369
Brussels Hoofdst. Gewest	25	1	26	64	3	67	-	-	-	30	2	32	-	119	7	126
West-Vlaanderen	62	7	69	298	33	331	-	-	-	67	5	72	-	427	45	472
Oost-Vlaanderen	76	8	84	325	29	354	-	2	2	99	4	103	-	500	43	543
Henegouwen	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Limburg	58	8	66	211	19	230	2	-	2	41	1	42	-	312	28	340
Totaal	352	34	386	1 445	124	1 569	2	3	5	513	28	541	-	2 312	190	2 502
	AANTAL SCHOLEN WAAR KLEUTERONDERWIJS INGERICHT WORDT															
	Gemeenschapsonderwijs			Privaatrechtelijk			Provincie			Gemeente			Totaal			
	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	
Antwerpen	84	5	89	310	15	325	-	-	-	145	5	150	-	539	25	564
Vlaams-Brabant	46	1	47	173	6	179	-	-	-	102	1	103	-	321	8	329
Brussels Hoofdst. Gewest	24	1	25	59	2	61	-	-	-	28	-	28	-	111	4	115
West-Vlaanderen	62	7	69	278	16	294	-	-	-	59	1	60	-	389	24	423
Oost-Vlaanderen	76	5	81	304	14	318	-	-	-	95	2	97	-	475	21	496
Henegouwen	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Limburg	57	5	62	191	9	200	2	-	2	38	-	38	-	288	14	302
Totaal	350	24	374	1 315	62	1 377	2	-	2	467	9	476	-	2 134	96	2 230
	AANTAL SCHOLEN WAAR LAGER ONDERWIJS INGERICHT WORDT															
	Gemeenschapsonderwijs			Privaatrechtelijk			Provincie			Gemeente			Totaal			
	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	
Antwerpen	83	7	90	322	25	347	-	-	-	153	12	165	-	558	44	602
Vlaams-Brabant	46	3	49	164	15	179	-	1	1	102	4	106	-	312	23	335
Brussels Hoofdst. Gewest	24	1	25	58	3	61	-	-	-	28	2	30	-	110	7	117
West-Vlaanderen	61	7	68	285	33	318	-	-	-	66	5	71	-	412	45	457
Oost-Vlaanderen	75	8	83	299	29	328	-	2	2	94	4	98	-	468	43	511
Henegouwen	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Limburg	58	8	66	195	19	204	1	-	1	37	1	38	-	281	28	309
Totaal	348	34	382	1 313	124	1 437	1	3	4	480	28	508	-	2 142	190	2 332
In het schooljaar 2008-2009 zijn er in het gewoon basisonderwijs 170 autonome kleuterscholen, 173 autonome lagere scholen en 1.984 basisscholen met Heuler- en lager onderwijs. In het schooljaar 2008-2009 zijn er in het gewoon basisonderwijs zijn er geen autonome kleuterscholen, 94 autonome lagere scholen en 95 basisscholen met buitengewoon Heuler- en lager onderwijs. Een uitsplitsing vindt u in de volgende tabel. Daarnaast waren er zowel in het kleuteronderwijs als in het lager onderwijs nog 6 scholen met buitengewoon onderwijs van het type 5: Gemeenschapsonderwijs: 1 in West-Vlaanderen, Privaatrechtelijk: 1 in Antwerpen en 2 in Vlaams-Brabant, Gemeentelijk: 1 in Antwerpen en 1 in Oost-Vlaanderen. Het betreft hier telkens basisscholen met zowel buitengewoon Heuler- als lager onderwijs.																

Schooljaar 2008-2009

AANTAL AUTONOME KLEUTERSCHOLEN

	Gemeenschapsonderwijs			Privaatrechtelijk			Provincie		Gemeente		VI Gemeenschapsonderwijs		Totaal		
	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal
Antwerpen	1	-	1	33	-	33	-	-	13	-	-	13	49	-	49
Vlaams-Brabant	-	-	-	28	-	28	-	-	6	-	-	6	34	-	34
Brussels Hoofdst. Gewest	1	-	1	6	-	6	-	-	2	-	-	2	9	-	9
West-Vlaanderen	1	-	1	13	-	13	-	-	1	-	-	1	16	-	16
Oost-Vlaanderen	1	-	1	26	-	26	-	-	5	-	-	5	32	-	32
Vlaanderen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Limburg	-	-	-	26	-	26	-	-	4	-	-	4	31	-	31
Totaal	4	-	4	132	-	132	1	-	33	-	-	33	170	-	170

AANTAL AUTONOME LAGERE SCHOLEN

	Gemeenschapsonderwijs			Privaatrechtelijk			Provincie		Gemeente		VI Gemeenschapsonderwijs		Totaal		
	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal
Antwerpen	1	2	2	45	10	55	-	-	23	7	30	-	68	19	87
Vlaams-Brabant	1	2	2	19	9	28	-	-	1	1	2	0	25	15	40
Brussels Hoofdst. Gewest	1	-	1	5	1	6	-	-	2	2	4	-	8	3	11
West-Vlaanderen	-	-	-	20	17	37	-	-	8	4	12	-	28	21	49
Oost-Vlaanderen	-	3	3	21	15	36	-	-	2	4	6	-	25	22	47
Vlaanderen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Limburg	1	3	4	20	10	30	-	-	3	1	4	-	24	14	38
Totaal	2	10	12	130	52	182	-	3	46	19	65	-	178	94	272

AANTAL BASIS SCHOLEN (met zowel kleuter- als lager onderwijs)

	Gemeenschapsonderwijs			Privaatrechtelijk			Provincie		Gemeente		VI Gemeenschapsonderwijs		Totaal		
	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal	Gewoon	B.O.	Totaal
Antwerpen	83	3	86	277	16	292	-	-	130	3	133	-	490	25	515
Vlaams-Brabant	46	1	47	145	6	151	-	-	96	1	97	-	287	8	295
Brussels Hoofdst. Gewest	23	1	24	53	2	55	-	-	26	-	26	1	102	4	106
West-Vlaanderen	61	7	68	265	16	281	-	-	58	1	59	-	384	24	408
Oost-Vlaanderen	75	5	80	278	14	292	-	-	90	2	92	-	443	21	464
Vlaanderen	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Limburg	57	5	62	165	9	174	1	-	34	-	34	-	257	12	271
Totaal	346	24	370	1183	62	1245	1	-	434	9	443	-	1964	96	2060

Daarnaast zijn er zowel in het kleuteronderwijs als in het lager onderwijs nog 5 scholen met buitengewoon onderwijs van het type 5.

Gemeenschapsonderwijs: 1 in West-Vlaanderen, Privaatrechtelijk: 1 in Antwerpen en 2 in Vlaams-Brabant, Gemeenteijk: 1 in Antwerpen en 1 in Oost-Vlaanderen.

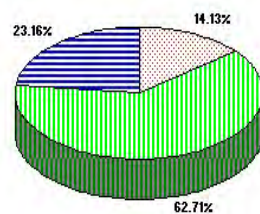
Het betreft hier feitelijk Basis scholen met zowel buitengewoon kleuter- als lager onderwijs

De tabel is gebaseerd op het studietoelicht van de scholen.

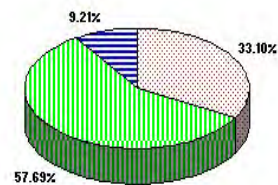
Schooljaar 2008-2009		Totaal aantal leerlingen per onderwijsniveau, provincie en soort inrichtende macht Leerlingenaantallen op 1 oktober 2008 (voorlopige, niet-geverifieerde gegevens)											
Soort inrichtende macht Provincie		Soort onderwijs Onderwijsniveau	LEERLINGEN										
			Gewoon			Buitengewoon			Totaal			Algemeen totaal	
			Kleuter	Lager	Sec.	Kleuter	Lager	Sec.	Kleuter	Lager	Sec.		
Antwerpen			7 594	13 073	17 579	205	1 839	1 256	7 799	14 912	18 835	41 546	
		Gemeenschapsonderwijs	34 565	63 916	88 540	234	3 992	2 923	34 799	67 908	91 463	194 170	
		Privaatrechtelijk rechtspersoon	-	-	4 616	-	-	-	-	-	4 616	4 616	
		Provincie	17 107	28 804	10 973	78	1 498	852	17 185	30 302	11 825	59 312	
		Gemeente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Totaal			59 266	105 793	121 708	517	7 329	5 031	59 783	113 122	126 739	299 644	
Vlaams-Brabant			4 732	8 556	11 329	24	714	294	4 756	9 270	11 623	25 649	
		Gemeenschapsonderwijs	18 669	32 093	44 805	118	1 770	937	18 787	33 863	45 742	98 392	
		Privaatrechtelijk rechtspersoon	-	-	994	-	119	-	-	119	994	1 113	
		Provincie	10 513	19 131	3 098	-	736	402	10 513	19 867	3 500	33 880	
		Gemeente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Totaal			33 914	59 780	60 226	142	3 339	1 633	34 056	63 119	61 859	159 034	
Brussels Hoofdstedelijk Gewest			2 835	3 490	4 167	29	78	84	2 864	3 568	4 251	10 683	
		Gemeenschapsonderwijs	4 381	6 847	8 127	43	259	357	4 424	7 106	8 484	20 014	
		Privaatrechtelijk rechtspersoon	2 840	3 345	514	-	149	-	2 840	3 494	514	6 848	
		Gemeente	-	-	267	49	90	155	49	90	422	561	
		Vlaamse Gemeenschapscommissie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Totaal			10 056	13 682	13 075	121	576	596	10 177	14 258	13 671	38 106	
West-Vlaanderen			4 131	7 621	11 634	151	1 227	1 022	4 282	8 848	12 656	25 786	
		Gemeenschapsonderwijs	26 605	49 261	71 164	197	3 422	2 845	26 802	52 683	74 009	153 494	
		Privaatrechtelijk rechtspersoon	-	-	741	-	-	-	-	-	741	741	
		Provincie	4 789	10 118	394	9	536	-	4 798	10 654	394	15 846	
		Gemeente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Totaal			35 525	67 000	83 933	357	5 185	3 867	35 882	72 185	87 800	195 867	
Oost-Vlaanderen			6 595	12 084	17 639	112	1 434	898	6 707	13 518	18 537	38 762	
		Gemeenschapsonderwijs	31 318	56 200	72 399	274	3 562	2 690	31 592	59 762	75 089	166 443	
		Privaatrechtelijk rechtspersoon	-	-	3 343	-	590	198	-	590	3 541	4 131	
		Provincie	10 520	18 056	3 976	33	435	286	10 553	18 491	4 262	33 306	
		Gemeente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Totaal			48 433	86 340	97 357	419	6 021	4 072	48 852	92 361	101 429	242 642	
Limburg			4 274	8 285	10 037	86	855	713	4 360	9 140	10 750	24 250	
		Gemeenschapsonderwijs	18 450	34 005	46 755	192	3 309	2 069	18 642	37 314	48 824	104 780	
		Privaatrechtelijk rechtspersoon	135	235	4 404	-	103	135	235	4 507	4 877	5 215	
		Provincie	3 591	6 985	1 214	-	148	120	3 591	7 133	1 334	12 058	
		Gemeente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Intercommunale	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Totaal			26 450	49 510	62 410	278	4 312	3 244	26 728	53 822	65 654	146 204	
Henegouwen			27	15	-	-	-	-	27	15	-	42	
		Gemeenschapsonderwijs	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Privaatrechtelijk rechtspersoon	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Provincie	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
		Gemeente	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Totaal			27	15	-	-	-	-	27	15	-	42	
Algemeen totaal			213 671	382 120	438 709	1 834	26 762	18 443	215 505	408 882	457 152	1 081 539	
Per onderwijsnet		LEERLINGEN											
		Gewoon					Buitengewoon					Algemeen totaal	
		Kleuter	Lager	Sec.	Totaal	Kleuter	Lager	Sec.	Totaal				
		30 188	53 124	72 385	155 697	607	6 147	4 267	11 021	166 718			
		133 988	242 322	331 790	708 100	1 058	16 314	11 821	29 193	737 293			
		Gesubsidieerd vrij onderwijs	49 495	86 674	34 534	170 703	169	4 301	2 355	6 825	177 528		
Totaal			213 671	382 120	438 709	1 034 500	1 834	26 762	18 443	47 039	1 081 539		
Per soort inrichtende macht		LEERLINGEN											
		Gewoon					Buitengewoon					Algemeen totaal	
		Kleuter	Lager	Sec.	Totaal	Kleuter	Lager	Sec.	Totaal				
		30 188	53 124	72 385	155 697	607	6 147	4 267	11 021	166 718			
		133 988	242 322	331 790	708 100	1 058	16 314	11 821	29 193	737 293			
				Provincie	135	235	14 098	-	709	301	135	944	14 399
				Gemeente	49 360	86 439	20 169	120	3 502	1 660	49 480	89 941	21 829
				Vlaamse Gemeenschapscommissie	-	-	267	49	90	155	49	90	422
				Intercommunale	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Totaal			213 671	382 120	438 709	1 834	26 762	18 443	215 505	408 882	457 152	1 081 539	

Schooljaar 2008-2009		Spreiding van de leerlingen per onderwijsniveau en soort inrichtende macht Leerlingenaantallen op 1 oktober 2008 (voorlopige, niet-geverifieerde gegevens)									
		Gewoon				Buitengewoon				Algemeen totaal	
		Kleuter	Lager	Sec.	Totaal	Kleuter	Lager	Sec.	Totaal		
Gemeenschapsonderwijs		30 188	53 124	72 385	155 697	607	6 147	4 267	11 021	166 718	
Gesubsidieerd vrij onderwijs		133 988	242 322	331 790	708 100	1 058	16 314	11 821	29 193	737 293	
Gesubsidieerd officieel onderwijs		49 495	86 674	34 534	170 703	169	4 301	2 355	6 825	177 528	
Provincie		135	235	14 098	14 468	-	709	301	1 010	15 478	
Gemeente		49 360	86 439	20 169	155 968	120	3 502	1 660	5 282	161 250	
Vlaamse Gemeenschapscommissie		-	-	267	267	49	90	155	294	561	
Intercommunale		-	-	-	-	-	-	239	239	239	
Totaal		213 671	382 120	438 709	1 034 500	1 834	26 762	18 443	47 039	1 081 539	

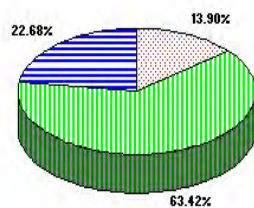
Gewoon kleuteronderwijs



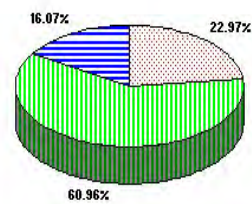
Buitengewoon kleuteronderwijs



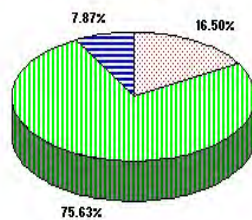
Gewoon lager onderwijs



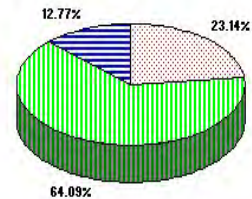
Buitengewoon lager onderwijs



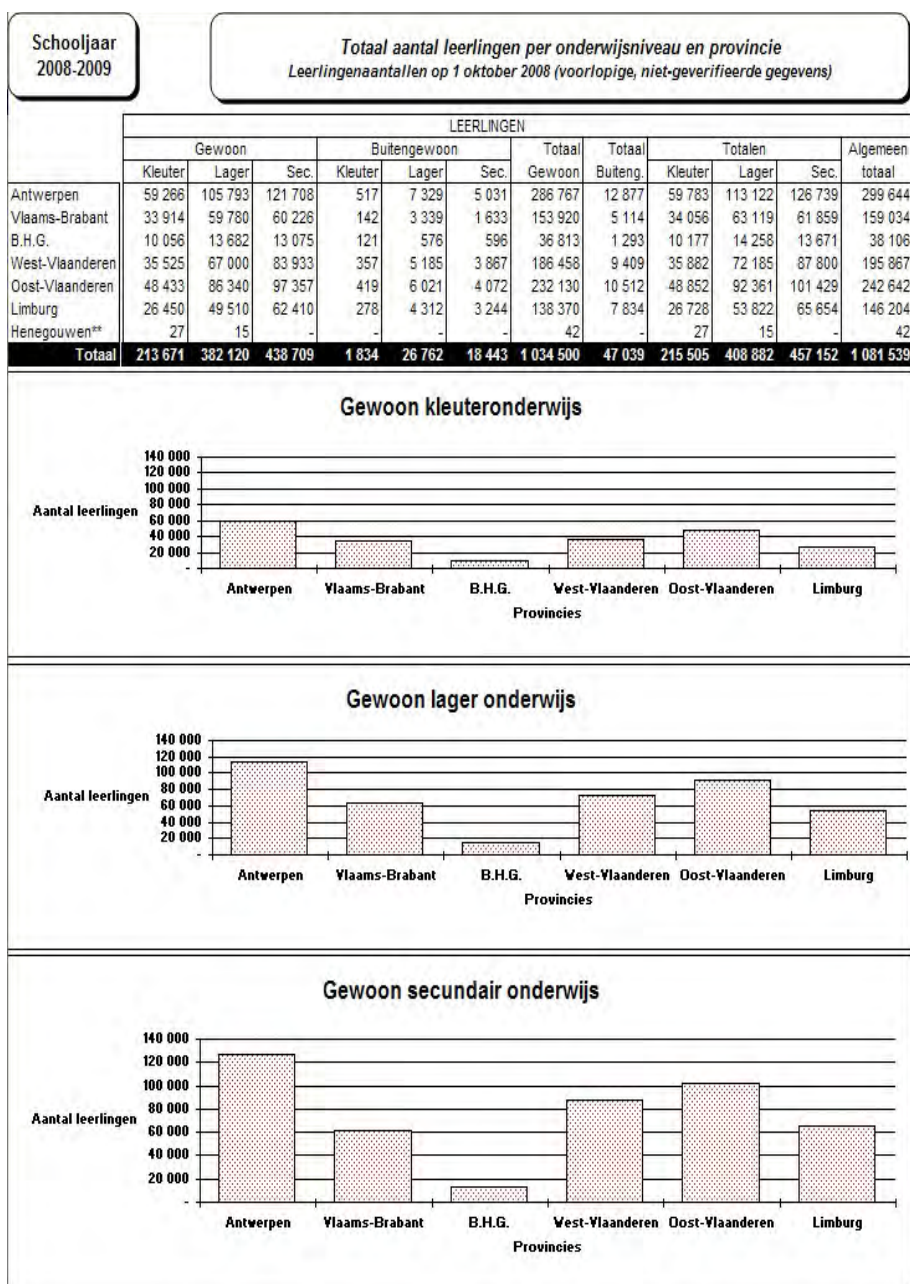
Gewoon voltijds secundair onderwijs



Buitengewoon secundair onderwijs



Gemeenschapsonderwijs
 Gesubsidieerd vrij onderwijs
 Gesubsidieerd officieel onderwijs

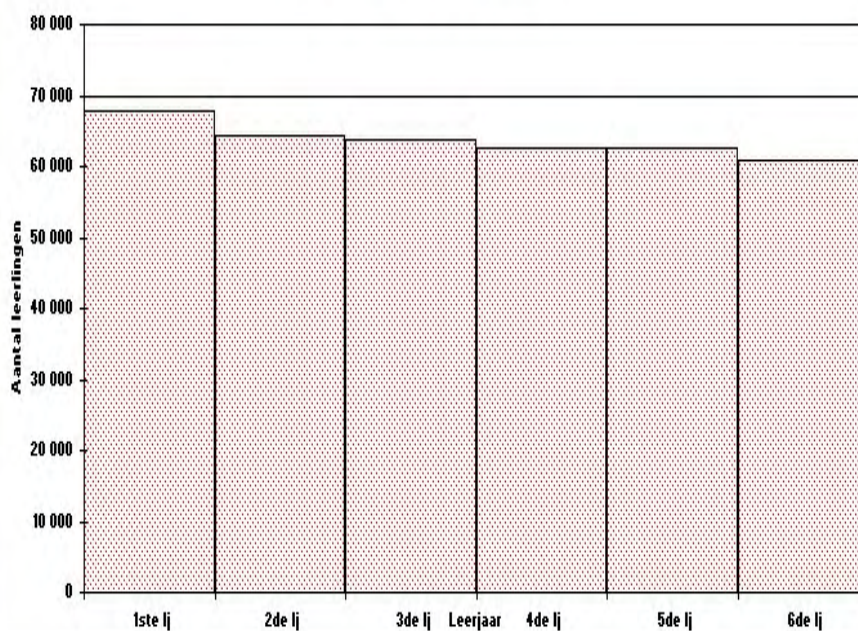


Schooljaar
2008-2009

*Totaal aantal leerlingen in het gewoon lager onderwijs
per soort inrichtende macht en per leerjaar*
Leerlingenaantallen op 1 oktober 2008 (voorlopige, niet-geverifieerde gegevens)

	1ste lj	2de lj	3de lj	4de lj	5de lj	6de lj	Totaal
Gemeenschapsonderwijs	9 890	9 216	8 829	8 620	8 485	8 104	53 124
Gesubsidieerd vrij onderwijs	42 018	40 306	40 288	39 857	40 104	39 749	242 322
Gesubsidieerd officieel onderwijs	15 813	14 887	14 653	14 222	14 050	13 049	86 674
Provinciaal onderwijs	36	26	43	44	45	41	235
Gemeentelijk onderwijs	15 777	14 861	14 610	14 178	14 005	13 008	86 439
Totaal	67 721	64 409	63 770	62 699	62 619	60 902	382 120

Aantal leerlingen per leerjaar



10.6 Bijlage III-6: Uittreksel Statistisch Jaarboek

(bron: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2007-2008/jaarboek0708/default.htm>)

Deel 1 SCHOOLBEVOLKING

Hoofdstuk 3 : Basisonderwijs

3.2. Lager onderwijs

Schooljaar 2007-2008

SCHOOLBEVOLKING LAGER ONDERWIJS

	Gewoon onderwijs			Buitengewoon onderwijs			Totaal		
	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal	Jongens	Meisjes	Totaal
Antwerpen									
Gemeenschapsonderwijs	8.575	6.508	13.083	1.085	848	1.732	7.061	7.154	14.815
Privatrechtelijk	31.635	32.304	63.939	2.511	1.509	4.017	34.046	33.800	67.846
Provincie	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gemeente	16.120	14.259	29.388	954	805	1.659	19.063	14.864	33.947
Totaal	63.239	53.161	106.400	4.551	2.757	7.308	57.790	55.918	113.708
Vlaams-Brabant									
Gemeenschapsonderwijs	4.169	4.274	8.443	417	395	728	4.906	4.383	9.189
Privatrechtelijk	13.971	15.151	29.122	1.132	714	1.846	17.105	16.875	33.978
Provincie	-	-	-	59	44	103	59	44	103
Gemeente	9.543	9.420	18.963	441	300	741	9.084	9.720	18.794
Totaal	29.663	29.655	59.318	2.049	1.367	3.416	31.732	31.222	62.954
Brussels Hoofdstedelijk Gewest									
Gemeenschapsonderwijs	1.859	1.720	3.308	44	41	85	1.713	1.770	3.483
Privatrechtelijk	3.315	3.380	6.695	164	110	274	3.479	3.490	6.969
Gemeente	1.670	1.714	3.392	69	82	151	1.798	1.776	3.544
Vl. Gemeenschapsonderwijs	-	-	-	58	19	77	58	19	77
Totaal	6.863	6.823	13.486	365	232	597	7.018	7.055	14.073
West-Vlaanderen									
Gemeenschapsonderwijs	3.855	3.001	7.750	830	422	1.252	4.885	4.323	9.008
Privatrechtelijk	24.087	25.074	49.161	2.105	1.388	3.493	27.192	26.432	53.564
Provincie	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Gemeente	5.445	4.977	10.422	399	212	571	5.854	5.189	10.993
Totaal	34.287	33.952	68.219	3.334	1.992	5.345	37.621	35.944	73.595
Oost-Vlaanderen									
Gemeenschapsonderwijs	8.140	9.058	12.207	859	554	1.413	7.088	8.612	15.820
Privatrechtelijk	28.484	28.319	56.803	2.252	1.352	3.604	30.736	29.671	60.407
Provincie	-	-	-	258	227	585	359	227	585
Gemeente	9.218	8.865	18.112	283	198	449	9.499	9.062	18.581
Totaal	43.849	43.273	87.122	3.752	2.298	6.051	47.601	45.672	93.173
Henegouwen									
Gemeenschapsonderwijs	8	8	16	-	-	-	8	8	16
Totaal	8	8	16	-	-	-	8	8	16
Limburg									
Gemeenschapsonderwijs	4.149	4.193	8.282	568	392	960	4.717	4.425	9.142
Privatrechtelijk	17.154	17.143	34.297	2.226	1.192	3.418	19.380	18.935	37.715
Provincie	123	123	246	-	-	-	123	123	246
Gemeente	3.505	3.446	6.951	96	58	164	3.601	3.504	7.105
Totaal	24.931	24.845	49.776	2.890	1.542	4.432	27.821	26.367	54.206
ALGEMEEN TOTAAL									
Gemeenschapsonderwijs	26.574	26.617	53.185	3.804	2.264	6.068	30.378	29.875	59.253
Privatrechtelijk	121.428	122.471	243.897	10.480	6.292	16.882	131.876	128.763	260.379
Provincie	123	123	246	417	271	688	540	304	834
Gemeente	44.517	42.712	87.229	2.222	1.403	3.625	46.739	44.115	90.854
Vl. Gemeenschapsonderwijs	-	-	-	58	19	77	58	19	77
Algemeen totaal	192.640	191.917	384.557	18.891	10.109	27.140	209.591	202.106	411.697

Om dubbelstellingen te vermijden werden de leerlingen van het type 5 niet opgenomen in de cijfers van het buitengewoon onderwijs (2e leerjaring).
Op 1 februari 2008 werden er 216 leerlingen gefixd in het buitengewoon lager onderwijs van het type 5: het gemeenschapsonderwijs telde 45 leerlingen, het privatrechtelijk onderwijs telde 94 leerlingen en het gemeentelijk onderwijs telde 77 leerlingen.
De gemiddelde aanwezigheid op jaarbasis bedroeg 45,73 voor het gemeenschapsonderwijs, 65,80 voor het privatrechtelijk onderwijs en 60,78 voor het gemeentelijk onderwijs.

Schooljaar 2007-2008

GEWOON LAGER ONDERWIJS

Schoolbevolking per soort inrichtende macht en naar geboortjaar

	2002	2001	2000	1999	1998	1997	1996	1995	1994	1993 en	Totaal
Jongens											
Gemeenschapsonderwijs	41	4.050	4.445	4.207	4.200	4.335	4.134	1.084	108	4	26.574
Privatrechtelijk	119	18.572	18.633	18.876	19.043	20.282	19.942	2.614	158	4	121.426
Provincie	-	15	16	20	22	24	22	4	-	-	123
Gemeente	58	6.995	7.484	7.087	7.349	7.209	7.085	1.166	91	3	44.517
Totaal	218	29.567	31.876	31.193	31.523	31.830	31.183	4.868	357	11	192.640
Meisjes											
Gemeenschapsonderwijs	58	4.062	4.248	4.202	4.181	4.429	4.200	1.076	105	1	26.811
Privatrechtelijk	208	18.915	20.667	19.057	19.784	20.532	20.358	2.508	128	8	122.471
Provincie	-	11	16	24	23	18	23	7	1	-	123
Gemeente	80	6.782	7.151	7.030	7.079	6.803	6.840	1.041	87	3	42.712
Totaal	356	29.720	31.482	31.303	31.067	31.792	31.246	4.630	321	10	191.917
Totaal											
Gemeenschapsonderwijs	109	8.011	8.691	8.409	8.380	8.764	8.334	2.160	213	5	53.385
Privatrechtelijk	327	37.487	40.000	38.838	39.727	40.794	40.310	5.120	286	12	243.897
Provincie	-	26	32	44	45	42	45	11	1	-	248
Gemeente	138	13.787	14.635	14.117	14.428	14.012	13.731	2.187	178	6	87.229
Totaal	574	59.311	63.358	62.498	62.580	63.612	62.420	9.480	678	21	384.557

BUITENGEWOON LAGER ONDERWIJS

Schoolbevolking per soort inrichtende macht en naar geboortjaar

	2002	2001	2000	1999	1998	1997	1996	1995	1994	1993 en	Totaal
Jongens											
Gemeenschapsonderwijs	4	176	384	526	548	646	710	815	144	43	3.804
Privatrechtelijk	3	724	1.115	1.352	1.872	1.838	1.888	1.722	119	24	10.450
Provincie	-	22	43	54	70	86	91	62	8	1	417
Gemeente	2	188	217	295	327	428	400	365	10	2	2.222
VI Gemeenschapsonderwijs	-	2	9	12	12	9	8	4	2	-	58
Totaal	9	1.090	1.768	2.237	2.629	2.983	3.103	2.768	289	70	16.951
Meisjes											
Gemeenschapsonderwijs	3	88	100	313	344	400	410	370	105	26	2.284
Privatrechtelijk	2	373	589	769	1.014	1.132	1.181	1.078	74	21	8.292
Provincie	-	17	18	30	36	53	58	50	8	3	271
Gemeente	-	107	123	149	218	258	271	283	12	-	1.403
VI Gemeenschapsonderwijs	-	-	3	5	2	4	4	2	1	-	19
Totaal	5	596	823	1.263	1.614	1.845	1.930	1.767	199	49	10.189
Totaal											
Gemeenschapsonderwijs	7	277	574	839	892	1.046	1.121	985	249	69	6.068
Privatrechtelijk	5	1.097	1.704	2.120	2.886	2.968	3.069	2.806	193	45	18.682
Provincie	-	39	61	84	106	119	140	112	14	4	688
Gemeente	2	275	340	442	546	682	677	632	28	2	3.625
VI Gemeenschapsonderwijs	-	2	12	15	14	13	12	8	3	-	77
Totaal	14	1.690	2.691	3.500	4.243	4.828	5.033	4.535	487	119	27.140

Om dubbelstellingen te vermijden werden de leerlingen van het type 5 niet opgenomen in de cijfers van het buitengewoon onderwijs (de leerling).

Op 1 februari 2008 werden er 216 leerlingen geteld in het buitengewoon lager onderwijs van het type 5: het gemeenschapsonderwijs.

telde 45 leerlingen), het privatrechtelijk onderwijs telde 94 leerlingen en het gemeentelijk onderwijs telde 77 leerlingen.

De gemiddelde aanwezigheid op jaarbasis bedroeg 45,73 voor het gemeenschapsonderwijs, 95,80 voor het privatrechtelijk onderwijs en 60,71 voor het gemeentelijk onderwijs.

Schooljaar 2007-2008

TOTAAL LAGER ONDERWIJS

Schoolbevolking per soort inrichtende macht en naar geboortjaar

	2002	2001	2000	1999	1998	1997	1996	1995	1994	1993	Totaal
Jongens											
Gemeenschapsonderwijs	45	4.188	4.827	4.732	4.797	4.981	4.848	1.889	252	47	30.378
Privatrechtelijk	122	19.290	21.048	21.231	21.015	22.096	21.825	4.330	277	28	131.870
Provincie	-	37	59	74	92	90	115	68	8	1	540
Gemeente	60	2.185	2.291	2.380	2.679	2.835	2.491	1.621	607	2	48.738
VL Gemeenschapsgemein.	-	2	9	32	12	9	8	4	2	-	88
Totaal	227	30.686	33.644	33.439	34.192	36.915	34.206	7.626	846	81	209.581
Meisjes											
Gemeenschapsonderwijs	71	4.100	4.438	4.605	4.525	4.829	4.625	1.446	210	26	28.875
Privatrechtelijk	210	19.288	20.658	20.725	20.798	21.864	21.549	3.584	202	27	128.703
Provincie	-	28	34	54	59	71	81	37	7	3	304
Gemeente	80	8.990	7.274	7.179	7.297	7.089	6.077	1.366	99	3	44.115
VL Gemeenschapsgemein.	-	-	3	3	2	4	4	2	1	-	19
Totaal	361	30.316	32.403	32.556	32.681	33.827	33,176	6,387	518	59	202.108
Totaal											
Gemeenschapsonderwijs	116	8.288	9.265	9.338	9.282	9.810	9.474	3.335	462	73	59.253
Privatrechtelijk	332	38.584	41.704	41.956	42.415	43.792	43.374	7.914	479	55	260.573
Provincie	-	65	93	128	151	161	194	105	15	4	304
Gemeente	140	14.052	14.075	14.559	14.975	14.994	14.466	2.989	298	5	99.854
VL Gemeenschapsgemein.	-	2	12	15	14	13	12	6	3	-	77
Totaal	588	61.091	65.049	65,905	66,833	68,440	67,462	14,023	1,185	140	411.897

Schooljaar 2007-2008

GEWOON LAGER ONDERWIJS

Schoolbevolking per leerjaar en naar geboortjaar

	2002	2001	2000	1999	1998	1997	1996	1995	1994	1993	Totaal
Jongens											
Eerste	205	28.862	4.268	266	24	0	2	-	-	-	33.376
Tweede	-	279	29.420	4.564	433	37	5	1	1	-	31.740
Derde	-	3	351	29.243	4.742	549	39	5	-	-	30.932
Vierde	-	-	2	344	25.141	4.899	693	53	3	-	31.107
Vijfde	-	-	-	6	377	25.172	4.967	552	20	1	31.636
Zesde	-	-	-	-	7	436	24.933	4.952	321	9	29.758
	205	28.864	31.071	30.413	30.724	31.072	30.479	4.664	347	10	187.849
methodonderwijs	13	727	805	780	799	738	704	194	10	1	4.791
Totaal	218	29.591	31.876	31.193	31.523	31.810	31.183	4.858	357	11	192.640

Meisjes											
Eerste	345	28.077	3.273	231	23	8	-	-	-	-	32.563
Tweede	-	314	28.077	4.196	338	29	3	1	-	1	31.059
Derde	-	1	385	25.738	4.281	517	35	0	3	1	30.966
Vierde	-	-	3	264	25.321	4.328	658	43	4	-	30.729
Vijfde	-	-	-	3	349	25.711	4.598	530	16	-	31.123
Zesde	-	-	-	-	5	389	25.385	3.854	289	7	29.906
	345	28.992	30.630	30.531	30.315	30.992	30.598	4.436	309	9	187.136
methodonderwijs	11	728	844	772	752	790	677	194	12	1	4.781
Totaal	356	29.720	31.462	31.303	31.067	31.782	31.296	4.630	321	10	191.917

Totaal											
Eerste	550	57.269	7.541	487	47	16	2	-	-	-	65.529
Tweede	-	593	58.397	8.760	771	66	8	2	1	1	63.589
Derde	-	4	736	55.076	9.023	1.089	74	13	3	1	61.898
Vierde	-	-	5	706	50.462	9.205	1.351	96	9	-	61.936
Vijfde	-	-	-	11	720	50.697	9.315	1.083	30	1	62.059
Zesde	-	-	-	-	12	625	30.298	7.908	607	10	39.684
	550	57.895	61.708	60.944	61.028	62.084	61.048	9.100	696	19	374.985
methodonderwijs	24	1.455	1.649	1.552	1.551	1.528	1.381	388	22	2	9.572
Totaal	574	59.311	63.358	62.496	62.580	63.612	62.429	9.488	718	21	384.557

De leerlingen die lager onderwijs volgen dat volgens een specifieke pedagogische methode wordt ingericht, worden door deze scholen niet altijd geregistreerd per leerjaar. Dit gaf in het verleden een (kleine) vertekening in de cijfers. Vanaf het schooljaar 2007-2008 wordt daar rekening mee gehouden en worden alle leerlingen in het methodonderwijs apart vermeld in de tabellen die een indeling naar leerjaar bevatten.

Schooljaar 2007-2008

GEWOON LAGER ONDERWIJS

Schoolbevolking per leerjaar en soort inrichtende macht, naar geboortjaar

	2002	2001	2000	1999	1998	1997	1996	1995	1994	1993 a	Totaal
A. Gemeenschapsonderwijs											
Jongens											
Eerste	34	3.638	991	79	6	1	-	-	-	-	4.719
Tweede	-	42	3.096	932	130	10	3	1	-	-	4.214
Derde	-	-	50	2.844	941	170	13	1	-	-	4.019
Vierde	-	-	-	53	2.739	1.009	201	10	3	-	4.015
Vijde	-	-	-	-	62	2.762	965	172	7	-	3.998
Zesde	-	-	-	-	-	1	74	2.701	836	94	3.710
methodeonderwijs	34	3.680	4.107	3.908	3.879	4.026	3.883	1.020	104	4	24.645
	7	329	336	299	330	309	251	64	4	-	1.929
Totaal	41	4.009	4.443	4.207	4.209	4.335	4.134	1.084	108	4	26.574
Meisjes											
Eerste	62	3.641	676	63	4	-	-	-	-	-	4.446
Tweede	-	42	3.200	863	91	11	1	-	-	-	4.208
Derde	-	-	47	2.994	879	152	9	3	1	-	4.085
Vierde	-	-	1	66	2.833	929	198	8	1	-	4.036
Vijde	-	-	-	1	73	2.986	951	157	7	-	4.155
Zesde	-	-	-	-	-	1	57	2.791	853	94	3.796
methodeonderwijs	62	3.683	3.924	3.967	3.881	4.115	3.950	1.021	103	-	24.726
	6	319	324	305	300	314	259	55	2	1	1.885
Totaal	68	4.002	4.248	4.292	4.181	4.429	4.209	1.076	105	1	26.611
Totaal											
Eerste	96	7.279	1.637	142	10	1	-	-	-	-	9.165
Tweede	-	84	6.296	1.795	221	21	4	1	-	-	8.422
Derde	-	-	97	5.838	1.820	322	22	4	1	-	8.104
Vierde	-	-	1	119	5.572	1.938	399	18	4	-	8.051
Vijde	-	-	-	1	135	5.728	1.916	329	14	-	8.123
Zesde	-	-	-	-	2	131	5.492	1.689	188	4	7.506
methodeonderwijs	96	7.363	8.031	7.895	7.760	8.141	7.833	2.041	207	4	49.371
	13	648	660	604	630	623	510	119	6	1	3.814
Totaal	109	8.011	8.691	8.499	8.390	8.764	8.343	2.160	213	5	53.185
B. Privaatrechtelijk											
Jongens											
Eerste	116	18.146	2.282	98	10	2	-	-	-	-	20.654
Tweede	-	189	17.101	2.535	184	17	2	-	-	-	20.008
Derde	-	2	223	16.683	2.634	212	14	2	-	-	19.770
Vierde	-	-	-	222	16.546	2.693	277	25	1	-	19.764
Vijde	-	-	-	4	233	16.766	2.701	230	5	1	19.940
Zesde	-	-	-	-	4	263	16.639	2.267	150	3	19.326
methodeonderwijs	116	18.317	19.606	19.542	19.611	19.953	19.633	2.524	156	4	119.462
	3	255	327	337	332	309	309	90	2	-	1.964
Totaal	119	18.572	19.933	19.879	19.943	20.262	19.942	2.614	158	4	121.426
Meisjes											
Eerste	206	18.448	1.724	98	8	4	-	-	-	-	20.488
Tweede	-	203	17.741	2.277	138	9	2	-	-	-	20.370
Derde	-	1	244	17.063	2.313	215	13	3	1	-	19.853
Vierde	-	-	1	217	16.821	2.417	284	25	3	-	19.768
Vijde	-	-	-	3	198	17.314	2.593	226	4	-	20.308
Zesde	-	-	-	-	4	250	17.195	2.147	116	6	19.718
methodeonderwijs	206	18.652	19.710	19.658	19.482	20.209	20.057	2.401	124	6	120.505
	2	263	357	299	302	323	311	105	4	-	1.996
Totaal	208	18.915	20.067	19.957	19.784	20.532	20.368	2.506	128	6	122.471
Totaal											
Eerste	322	36.594	4.006	196	18	6	-	-	-	-	41.142
Tweede	-	372	34.842	4.812	322	26	4	-	-	-	40.378
Derde	-	3	467	33.746	4.947	427	27	5	1	-	39.623
Vierde	-	-	1	439	33.367	5.110	561	50	4	-	39.532
Vijde	-	-	-	7	431	34.080	5.264	456	9	1	40.248
Zesde	-	-	-	-	8	513	33.834	4.414	296	9	39.044
methodeonderwijs	322	36.969	39.316	39.200	39.093	40.162	39.690	4.925	280	10	239.967
	5	518	684	636	634	632	620	195	6	-	3.930
Totaal	327	37.487	40.000	39.836	39.727	40.794	40.310	5.120	286	10	243.897

Schooljaar 2007-2008

GEWOON LAGER ONDERWIJS

Schoolbevolking per leerjaar en soort inrichtende macht, naar geboortjaar

	2002	2001	2000	1999	1998	1997	1996	1995	1994	1993	Totaal
C. Provincie											
Jongens											
Eerste	-	16	1	1	-	-	-	-	-	-	17
Tweede	-	-	16	3	-	-	-	-	-	-	19
Derde	-	-	-	15	3	-	-	-	-	-	21
Vierde	-	-	-	1	16	7	1	-	-	-	25
Vijfde	-	-	-	-	-	17	10	-	-	-	27
Zesde	-	-	-	-	-	-	11	4	-	-	15
methodeonderwijs	-	16	16	20	22	24	22	4	-	-	125
Totaal	-	16	16	20	22	24	22	4	-	-	125
Meisjes											
Eerste	-	11	3	-	-	-	-	-	-	-	14
Tweede	-	-	13	10	-	-	-	-	-	-	23
Derde	-	-	-	14	0	2	-	-	-	-	25
Vierde	-	-	-	-	14	4	1	-	-	-	19
Vijfde	-	-	-	-	-	12	4	1	-	-	17
Zesde	-	-	-	-	-	-	15	6	1	-	25
methodeonderwijs	-	11	16	24	23	18	23	7	1	-	123
Totaal	-	11	16	24	23	18	23	7	1	-	123
Totaal											
Eerste	-	26	4	1	-	-	-	-	-	-	31
Tweede	-	-	29	13	-	-	-	-	-	-	41
Derde	-	-	-	29	15	2	-	-	-	-	46
Vierde	-	-	-	1	30	11	2	-	-	-	44
Vijfde	-	-	-	-	-	29	14	1	-	-	44
Zesde	-	-	-	-	-	-	29	16	1	-	46
methodeonderwijs	-	26	32	44	45	42	46	11	1	-	246
Totaal	-	26	32	44	45	42	46	11	1	-	246
D. Gemeente											
Jongens											
Eerste	56	5,783	1,054	78	8	2	-	-	-	-	7,096
Tweede	-	68	6,208	1,094	119	10	-	-	1	-	7,500
Derde	-	-	78	5,791	1,191	167	12	9	-	-	7,122
Vierde	-	-	2	89	6,840	1,100	214	18	4	-	7,303
Vijfde	-	-	-	2	82	5,627	1,151	151	8	-	7,001
Zesde	-	-	-	-	2	99	5,382	945	77	2	6,797
methodeonderwijs	56	6,852	7,342	6,943	7,212	7,069	6,941	1,116	87	2	43,819
Totaal	3	143	142	144	137	140	144	40	4	1	888
Meisjes											
Eerste	77	6,577	876	70	9	2	-	-	-	-	7,895
Tweede	-	89	6,023	1,040	100	9	-	1	-	1	7,258
Derde	-	-	94	5,094	1,080	148	18	2	1	1	7,008
Vierde	-	-	1	81	5,653	968	175	10	-	-	6,998
Vijfde	-	-	-	1	78	5,423	900	146	5	-	6,843
Zesde	-	-	-	-	-	82	5,261	848	75	1	6,367
methodeonderwijs	77	6,646	6,998	6,882	6,929	6,650	6,539	1,007	81	3	41,782
Totaal	3	146	193	188	190	153	107	34	6	1	930
Totaal											
Eerste	132	13,360	1,924	148	17	3	-	-	-	-	15,591
Tweede	-	137	12,231	2,140	228	19	-	1	1	1	14,758
Derde	-	1	172	11,395	2,241	315	25	4	1	1	14,125
Vierde	-	-	3	148	11,493	2,140	389	26	1	-	14,209
Vijfde	-	-	-	3	160	11,650	2,121	297	13	-	13,844
Zesde	-	-	-	-	2	181	10,943	1,753	152	3	13,074
methodeonderwijs	132	13,486	14,390	13,895	14,141	13,719	13,460	2,128	168	5	85,401
Totaal	6	289	305	312	287	293	251	74	10	1	1,828
Totaal	138	13,757	14,695	14,117	14,428	14,012	13,731	2,197	178	6	87,229

De leerlingen die lager onderwijs volgen dal volgens een specifieke pedagogische methode wordt ingekijkt, worden door deze scholen niet altijd getreksbraand per leerjaar. Dit gat in het vullen van (niet) kleine veranderingen in de cijfers. Vanaf het schooljaar 2007-2008 wordt daar rekening mee gehouden en worden alle leerlingen in het methodeonderwijs apart vermeld in de tabellen die een indeling naar leerjaar bevatten.

Scholar 2007-2008

GEWOON LAGER ONDERWIJS
Schoolse vertering / voorsprong per leerjaar en geslacht
Leerlingen met Belgische nationaliteit

	Jongens				Meisjes				Totaal						
	woensdag	op leeftijd	afterschool	Totaal	woensdag	op leeftijd	afterschool	Totaal	woensdag	op leeftijd	afterschool	Totaal			
Aerial jaar	≥ 1	0	1	≥ 2	≥ 1	0	1	≥ 2	≥ 1	0	1	≥ 2			
1ste leerjaar	167	27.161	3.736	12	31.240	325	27.173	126	6	30.410	6	30.410			
2de leerjaar	266	25.261	3.991	17	29.617	303	25.736	200	11	29.897	26	29.897			
3de leerjaar	336	24.213	4.135	339	28.025	308	24.675	343	14	29.077	704	29.077			
4de leerjaar	328	24.147	4.217	455	24.171	353	24.293	375	425	20	28.642	681	28.642		
5de leerjaar	371	24.210	4.157	354	24.036	338	24.669	319	315	6	25.247	706	25.247		
6de leerjaar	432	24.096	3.457	164	5	28.194	390	26.468	3.271	159	2	28.300	612	28.300	
7de leerjaar	1.630	146.078	23.693	1.798	74	176.519	2.071	151.034	21.012	1.968	56	173.748	4.001	173.748	
methodo-onderwijs					4.380			4.372					4.372		4.372
Totaal					180.893			180.115					180.115		180.115

Leerlingen met vreemde nationaliteit

Aantal jaar	Jongens				Meisjes				Totaal							
	voorsprong	op leeftijd	aftersland	Totaal	voorsprong	op leeftijd	aftersland	Totaal	voorsprong	op leeftijd	aftersland	Totaal				
	≥ 1	0	1	2	3	≥ 1	0	1	2	3	≥ 1	0	1	2	3	
1ste jaar	8	1.421	562	122	2.136	9	1.504	466	105	2.143	24	2.925	1.058	227	45	4.279
2de jaar	13	1.159	573	151	2.713	16	1.241	579	138	2.192	34	2.400	1.152	269	50	3.915
3de jaar	18	1.090	607	200	3.017	19	1.060	604	174	3.186	36	2.000	1.211	364	65	3.796
4de jaar	18	954	652	238	3.416	14	1.028	585	233	2.187	32	2.022	1.237	471	61	3.623
5de jaar	12	962	650	199	3.161	16	1.046	589	215	2.186	28	2.038	1.259	414	27	3.716
6de jaar	11	847	595	137	2.154	14	877	583	127	2.105	25	1.724	1.178	264	9	3.300
Totaal	80	6.413	3.639	1.067	11.326	89	6.796	3.496	962	12.103	169	13.161	7.075	2.059	259	22.726
met vorderwijze					411					409						820
Totaal					11.747					11.802						23.549

Schooljaar 2007-2008

GEWOON LAGER ONDERWIJS
Schoolse vertraging / voorsprong per leerjaar en geslacht (vervolg)

Totaal aantal leerlingen

Aantal jaar	Jongens					Meisjes					Totaal				
	voorsprong		op leeftijd		achterstand	voorsprong		op leeftijd		achterstand	voorsprong		op leeftijd		achterstand
	a 1	> 2	0	1		a 1	> 2	0	1		a 1	> 2	0	1	> 2
Totaal leerjaar	205	28.952	4.298	258	35	38.976	345	28.677	3.273	281	550	57.259	7.571	487	65.929
2de leerjaar	279	26.400	4.564	403	44	31.740	314	36.977	4.196	300	583	53.997	8.700	771	63.568
3de leerjaar	354	25.243	4.742	549	44	30.932	366	25.765	4.251	517	740	50.978	9.023	1.066	61.868
4de leerjaar	346	25.141	4.069	693	56	31.107	367	38.321	4.306	658	713	50.462	8.205	1.351	61.036
5de leerjaar	338	25.172	4.807	553	21	30.936	354	25.715	4.508	550	737	50.887	9.315	1.083	62.059
6de leerjaar	440	24.803	4.952	321	9	28.756	394	28.365	3.854	286	807	50.286	7.806	607	58.694
methodonderwijs	2.010	155.401	27.392	2.805	211	187.640	2.160	115.700	24.448	2.560	4.170	313.261	51.780	5.365	374.985
Totaal						4.751									9.572
						192.640									384.557

Schoolse vertraging of schoolse achterstand :

- is het aantal leerlingen vertraging dat een leerling oploopt ten aanzien van het leerjaar waarin hij zich zou bevinden als hij normaal zou vorderen
- is niet noodzakelijk een gevolg van zittenblijven, maar kan ook veroorzaakt worden door bv. verlate inslap in het lager onderwijs, ziekte, ...
- geeft een beeld over hoeveel achterstand een leerling in zijn totale schoolloopbaan heeft opgelopen

In deze tabel wordt schoolse vertraging berekend op basis van een vergelijking tussen het leerjaar waarin de leerling is ingeschreven en het leerjaar waarin de leerling op grond van zijn geboortedatum en bij normale studietoestand ingedeeld zou moeten zijn.

Schoolse voorsprong : is het aantal leerlingen voorsprong dat een leerling heeft ten aanzien van het leerjaar waarin hij zich zou bevinden als hij normaal zou vorderen.

De leerlingen die lager onderwijs volgen dat volgens een specifieke pedagogische methode wordt ingebracht, worden door deze school niet altijd geregistreerd per leerjaar. Dit gaf in het verleden een (heel) kleine vertekening in de cijfers. Vanaf het schooljaar 2007-2008 wordt daar rekening mee gehouden en worden alle leerlingen in het methodonderwijs apart vermeld in de tabellen de een indeling naar leerjaar bevatten.

Schooljaar 2007-2008

GEWOON LAGER ONDERWIJS
Schoolse vertraging / voorsprong per leerjaar en geslacht - procentueel
Leerlingen met Belgische nationaliteit

	Jongens					Meisjes					Totaal				
	voorsprong		op leeftijd		achterstand	voorsprong		op leeftijd		achterstand	voorsprong		op leeftijd		achterstand
	≥ 1	> 2	0	1		≥ 1	> 2	0	1		≥ 1	> 2	0	1	> 2
Aantal jaar															
1ste leerjaar	0,63	0,04	86,94	11,96	0,43	1,08	0,04	89,36	9,13	0,41	0,85	0,03	88,13	10,56	0,42
2de leerjaar	0,89	0,06	84,72	13,38	0,95	1,01	0,04	86,17	12,11	0,67	0,95	0,05	85,45	12,75	0,81
3de leerjaar	1,16	0,04	83,42	14,25	1,13	1,27	0,04	84,86	12,65	1,18	1,21	0,04	84,14	13,45	1,16
4de leerjaar	1,12	0,08	82,78	14,46	1,56	1,22	0,07	84,23	13,01	1,47	1,17	0,08	83,50	13,73	1,52
5de leerjaar	1,28	0,01	83,21	14,29	1,22	1,16	0,01	84,35	13,40	1,08	1,22	0,02	83,78	13,84	1,15
6de leerjaar	1,53	0,02	85,52	12,27	0,65	1,34	0,02	86,53	11,56	0,56	1,44	0,01	86,03	11,92	0,61
Totaal	1,09	0,04	84,46	13,42	0,98	1,18	0,03	85,94	11,96	0,89	1,14	0,04	85,20	12,68	0,94

Leerlingen met vreemde nationaliteit

	Jongens					Meisjes					Totaal				
	voorsprong		op leeftijd		achterstand	voorsprong		op leeftijd		achterstand	voorsprong		op leeftijd		achterstand
	≥ 1	> 2	0	1		≥ 1	> 2	0	1		≥ 1	> 2	0	1	> 2
Aantal jaar															
1ste leerjaar	0,37	1,08	66,53	26,31	5,71	0,75	1,03	70,18	23,15	4,90	0,56	1,05	68,38	24,73	5,30
2de leerjaar	0,68	1,40	60,27	29,80	7,85	0,55	1,15	62,30	29,07	6,83	0,61	1,28	61,30	29,43	7,38
3de leerjaar	0,94	1,68	54,01	31,83	11,54	0,95	1,75	56,11	31,97	9,21	0,95	1,71	55,06	31,90	10,38
4de leerjaar	0,93	1,76	51,34	33,68	12,29	0,74	1,43	54,48	31,00	12,35	0,84	1,60	52,89	32,36	12,32
5de leerjaar	0,65	0,92	52,28	35,33	10,82	0,85	0,53	55,76	31,40	11,46	0,75	0,73	54,04	33,34	11,14
6de leerjaar	0,69	0,25	53,14	37,33	8,59	0,87	0,31	54,61	36,30	7,91	0,78	0,28	53,88	36,81	8,25
Totaal	0,71	1,21	56,57	32,10	9,41	0,78	1,05	59,30	30,16	8,71	0,74	1,13	57,94	31,13	9,06

Schooljaar 2007-2008

GEWOON LAGER ONDERWIJS
Schoolse verfraging / voorsprong per leerjaar en geslacht - procentueel (vervolg)

Totaal aantal leerlingen

	Jongens					Meisjes					Totaal				
	voorsprong	op leeftijd	achterstand	Totaal		voorsprong	op leeftijd	achterstand	Totaal		voorsprong	op leeftijd	achterstand	Totaal	
	a 1	0	1	2		a 1	0	1	2		a 1	0	1	2	
Aantal jaar				>2					>2					>2	
1ste leerjaar	0,61	85,64	12,88	0,77	0,10	1,06	88,09	10,05	0,71	0,08	0,83	88,85	11,48	0,74	0,09
2de leerjaar	0,88	83,24	14,38	1,38	0,14	0,89	84,68	13,17	1,08	0,11	0,93	83,98	13,77	1,21	0,12
3de leerjaar	1,14	81,61	15,33	1,77	0,14	1,25	83,11	13,82	1,67	0,15	1,20	82,36	14,58	1,72	0,15
4de leerjaar	1,11	80,82	15,65	2,23	0,19	1,19	82,40	14,11	2,14	0,15	1,15	81,61	14,89	2,18	0,17
5de leerjaar	1,24	81,37	15,54	1,79	0,07	1,14	82,62	14,48	1,70	0,05	1,19	82,00	15,01	1,75	0,06
6de leerjaar	1,49	83,79	13,62	1,08	0,03	1,32	84,82	12,89	0,98	0,02	1,40	84,30	13,25	1,02	0,03
Totaal	1,07	82,77	14,53	1,49	0,11	1,15	84,32	13,06	1,37	0,10	1,11	83,54	13,81	1,43	0,10

Schoolse verfraging of schoolse achterstand :

- is het aantal leerlingen verfraging dat een leerling oploopt ten aanden van het leerjaar waarin hij zich zou bevinden als hij normaal zou worden
- is niet noodzakelyk een gevolg van afzandlyren maar kan ook veroorzaakt worden door bv. verlate instap in het lager onderwijs, ziekte, ...
- geeft een beeld over hoewel achterstand een leerling in zijn totale schoolopbouw heeft opgelopen

In deze tabel wordt schoolse verfraging berekend op basis van een vergelyking tussen het leerjaar waarin de leerling is ingeschreven en het leerjaar waarin de leerling op grond van zijn geboortedaer en bij normale studieverandering ingeschreven zou moeten zyn.

Schoolse voorsprong : is het aantal leerlingen voorsprong dat een leerling heeft ten aanden van het leerjaar waarin hij zich zou bevinden als hij normaal zou worden.

De leerlingen die lager onderwijs volgen dat volgens een specifieke pedagogische methode wordt ingelicht, worden door deze actiden niet altijd geregistreerd per leerjaar. Dit gat in het verleden een (heel) kleine verfraging in de cijfers. Vanaf het schooljaar 2007-2008 wordt daar rekening mee gehouden en worden alle leerlingen in het methodeonderwijs apart vermeld in de tabellen die een indeling naar leerjaar bevatten.

10.7 Bijlage III-7: Voorbeeld schoolfeedbackrapport

	ONDERZOEK WELBEVINDEN SCHOOLFEEDBACKRAPPORT	
Aan de directeur, de leerkrachten en de leerlingen van het vierde, vijfde en zesde leerjaar van SCHOOL 000000 - STRAAT 0, 0000 GEMEENTE		
Tijdens het schooljaar 2008-2009 deden wij een onderzoek naar het welbevinden van leerlingen in het Vlaamse basisonderwijs. Dit onderzoek kaderde in de masteropleiding "Opleidings- en onderwijswetenschappen" van het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen (IOIW) aan de universiteit van Antwerpen. Het volledige onderzoek verliep onder de supervisie van prof. dr. Peter Van Petegem, dr. Sven De Maeyer en dr. Jan Vanhoof. Het rapport van het onderzoek vormt, als masterproef, het sluitstuk van deze opleiding. De datacollectie voor het onderzoek gebeurde in samenwerking met de Vlaamse onderwijsinspectie en de bereidwillige medewerking van de inspecteurs basisonderwijs. De steekproef van het onderzoek, waartoe ook uw school behoort, omvat alle basis- of lagere scholen van het gewoon onderwijs die tijdens het eerste trimester van 2008-2009 werden doorlicht. Tijdens de doorlichting vulden de leerlingen van één klas van het vierde, vijfde en zesde leerjaar van uw school een vragenlijst in die peilde naar verschillende aspecten van welbevinden. Het eindresultaat van het onderzoek is een wetenschappelijk onderbouwd en gevalideerd instrument om de mate van welbevinden bij leerlingen van de bovenbouw in het lager onderwijs na te gaan. In de toekomst zal de onderwijsinspectie dit bevragingsinstrument tijdens doorlichtingen kunnen gebruiken om aspecten van de outputindicator <i>tevredenheid</i> te meten. Eens dit instrument in gebruik is, zal het waarschijnlijk ook beschikbaar worden gesteld voor de scholen. Zij kunnen het aanwenden als onderzoeksinstrumentarium binnen hun interne kwaliteitszorg om er aspecten van niet-cognitieve leerresultaten mee te meten. Wij wensen u uitdrukkelijk te bedanken voor uw medewerking aan het onderzoek en bezorgen u, zoals beloofd, de meest relevante algemene en schoolspecifieke onderzoeksresultaten. U kunt deze resultaten interpreteren en aanwenden in het kader van het outputbeleid dat uw school voert. Voor de leerlingen maakten we een aangepast onderzoeksrapportje dat u achteraan dit pakket vindt. We zouden het waarderen mocht u dit aan hen bezorgen en met hen bespreken. Ilse De Volder & Ludo De Lee onderwijsinspecteurs masters in de opleidings- en onderwijswetenschappen		
In bijlage vindt u: — een korte beschrijving van de scholen en leerlingen die aan het onderzoek deelnamen (cf. de steekproef) — een aantal relevante onderzoeksresultaten — de specifieke onderzoeksresultaten van uw school — feedback over het onderzoek voor de leerlingen van uw school die aan het onderzoek deelnamen Voor bijkomende informatie en het volledige onderzoeksrapport kunt u terecht bij: ilse.devolder@skynet.be ludo.delee@telenet.be		
Bevonden 11		



1 SAMENSTELLING VAN DE STEEKPROEF

We voerden het onderzoek uit in alle scholen van het gewoon basisonderwijs die werden doorgelicht in oktober, november en december 2009. De scholen die deel uitmaken van de steekproef werden geselecteerd op basis van criteria die buiten het onderzoek lagen. De steekproef vormt desalniettemin een **evenwichtig en representatief** beeld van de situatie in het Vlaams basisonderwijs.

- De steekproef bestaat uit **81 scholen**, waarvan 73 (90,1 %) basisscholen en 8 (9,9 %) autonome lagere scholen. De steekproefverdeling is vrijwel identiek aan de verdeling van basisscholen en lagere scholen in Vlaanderen (respectievelijk 91,7 % en 8,3 %).
- Er is een overwicht van scholen uit Vlaams-Brabant als gevolg van een inhaalbeweging aan doorlichtingen die in deze provincie door de inspectie moest gebeuren. Hierdoor is er een ondervertegenwoordiging van scholen uit Oost-Vlaanderen en Antwerpen. Op het vlak van de geografische spreiding van scholen over de verschillende Vlaamse provincies wijkt de steekproef af van de situatie in Vlaanderen (tabel 1).
- De verdeling van de steekproefscholen over de drie onderwijsnetten is representatief voor het Vlaamse onderwijslandschap (tabel 2).
- Aan het onderzoek namen **4519 leerlingen** uit de bovenbouw van het Vlaams basisonderwijs deel. De leerlingenverdeling over de verschillende leerjaren is zeer gelijkmatig verdeeld en representatief voor de spreiding van leerlingen over het vierde, vijfde en zesde leerjaar in Vlaanderen (tabel 3).

Tabel 1: Geografische spreiding van de steekproefscholen.

Provincie	Steekproef		Vlaanderen
	n	%	%
Oost-Vlaanderen	9	11,1	21,6
Limburg	10	12,3	13,5
West-Vlaanderen	14	17,3	18,5
Antwerpen	16	19,8	26,3
Vlaams-Brabant*	32	39,5	20,1
Totaal	81	100,0	100,0

* Hierin zijn ook de scholen uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest opgenomen.

Tabel 2: Verdeling van de steekproefscholen over de drie onderwijsnetten.

Onderwijsnet	Steekproef		Vlaanderen
	n	%	%
Gemeenschapsonderwijs	13	16,0	15,2
Gemeentelijk onderwijs	19	23,5	22,3
Vrij onderwijs	49	60,5	62,5
Totaal	81	100,0	100,0

Tabel 3: Verdeling van de steekproefleerlingen over de drie leerjaren van de bovenbouw.

Leerjaar	Steekproef		Vlaanderen
	n	%	%
Vierde leerjaar	1551	34,3	33,7
Vijfde leerjaar	1518	33,6	33,6
Zesde leerjaar	1450	32,1	32,7
Totaal	4519	100,0	100,0 %

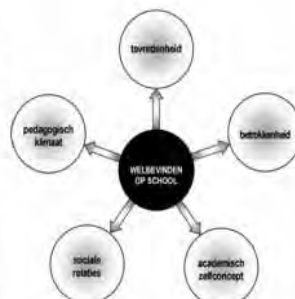


2 RELEVANTE ONDERZOEKSRESULTATEN

2.1 Het concept welbevinden

Welbevinden is een bijzonder veelzijdig concept en krijgt, afhankelijk van de onderzoeksfocus en de leeftijd van de personen waarop het onderzoek zich richt, een specifieke invulling. Dit maakt van welbevinden een containerbegrip. Toegespitst op onderwijsonderzoek en gesitueerd binnen de context van een school benaderen we welbevinden multidimensioneel, aangezien het niet in één enkele dimensie is te vatten. Bestaande wetenschappelijke literatuur vormde het uitgangspunt om het concept welbevinden af te bakenen. Op basis van de onderzoeksresultaten definiëren we welbevinden als:

Het welbevinden van een kind in de bovenbouw van de basisschool is de mate waarin het kind de school beleeft vanuit zijn actuele en duurzame schoolervaringen en is multidimensioneel. Het is het resultaat van zijn perceptie op de dimensies (1) tevredenheid, (2) betrokkenheid, (3) academisch zelfconcept, (4) sociale relaties en (5) pedagogisch klimaat (De Lee & De Volder, 2009).



Figuur 1.
Componenten van het concept welbevinden binnen een schoolse context.

© De Lee & De Volder

2.2 Korte toelichting

- Om het onderzoek te kunnen uitvoeren ontwikkelden we eerst een wetenschappelijk en statistisch onderbouwd bevestigingsinstrument (i.c. een schriftelijke vragenlijst). De vragenlijst bestaat uit 28 stellingen verdeeld over de vijf dimensies die samen het concept *welbevinden binnen een schoolse context* omvatten (figuur 1).
- De leerlingen beantwoordden elke stelling – zoals ze die zelf percipiëren – aan de hand van een Likertschaal met vier antwoordcategorieën: (1) nooit, (2) meestal niet, (3) meestal wel en (4) altijd.
- Sommige items hebben we "negatief" geformuleerd om bij de afname van de vragenlijst geautomatiseerd antwoordgedrag te reduceren. Voor een correcte statistische verwerking moeten de data van deze "negatieve" items gehercodeerd worden door ze te "spiegelen". Om "negatief" geformuleerde items correct te interpreteren, dient u de vraagstelling "positief" te lezen. Om een vlotte interpretatie van de resultaten mogelijk te maken, hebben we de betrokken items in tabel 6 zelf al geherformuleerd.

2.3 Relevante onderzoeksresultaten

- De leerlingen scoren voor alle dimensies een hoge gemiddelde waarde die schommelt rond 3. De standaarddeviaties variëren afhankelijk van de dimensie tussen .41 en .51. De onderzoeksresultaten in tabel 4 wijzen erop dat de meeste leerlingen *meestal wel of altijd* kiezen voor de positief geformuleerde stellingen. De dimensie *academisch zelfconcept* vertoont de laagste waarde, maar ook dit is nog een relatief hoge score.

Tabel 4: Scores per dimensie van welbevinden bij de bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen.

Dimensie	items	gemiddelde score	standaarddeviatie
Tevredenheid	1 t/m 4	3,07	,51
Betrokkenheid	5 t/m 8	3,30	,44
Academisch zelfconcept	9 t/m 14	3,01	,42
Sociale relaties	15 t/m 20	3,24	,41
Pedagogisch klimaat	21 t/m 28	3,15	,45

In wat volgt worden de onderzoeksresultaten per dimensie verder toegelicht.



Onderzoek welbevinden / schoolleedbackrapporten

Ludo De Lee & Tine De Volder



2.3.1 De dimensie tevredenheid

- Vier items peilen naar de mate waarin de leerling tevreden is over de klas en de school in het algemeen: (1) *Ik kom graag naar school.*, (2) *Ik zit graag in de klas.*, (3) *Ik vind het leuk om op school te blijven eten.*, (4) *Ik vind alles wat ik op school leer boeiend en interessant.*
- Het merendeel van de leerlingen (82,3 %) ervaart de vier stellingen van deze dimensie als positief. De leerlingen komen duidelijk graag naar school en hebben een hoge schoolse tevredenheid. Toch is enige nuance bij deze vaststelling noodzakelijk. Immers, 13,7 % van de leerlingen geeft aan *meestal niet* graag naar school te komen en zelfs 1,7 % komt *nooit* graag naar school! Deze trend zet zich ook door op klasniveau waar 13,1 % van de leerlingen aangeeft *meestal niet* graag in de klas te zitten en 1,6 % zit *nooit* graag in de klas.

2.3.2 De dimensie betrokkenheid

- Vier items peilen naar de perceptie van de leerling over hoe hij/zij zich betrokken voelt bij wat er in de klas gebeurt: (5) *Ik let goed op tijdens de lessen.*, (6) *Ik babbel tijdens de lessen.**, (7) *Ik zit in de les te dromen.**, (8) *Er zijn duidelijke regels, zodat ik weet wat mag of niet mag.*
- Voor de vier items van de dimensie betrokkenheid is 88,3 % van de leerlingen het bijna unaniem eens dat er op school duidelijke regels zijn zodat ze weten wat mag of niet mag. 91,8 % van de leerlingen vindt van zichzelf dat ze goed opletten tijdens de lessen en 9 op 10 leerlingen (89,4%) zeggen dat ze *nooit* of *meestal niet* zitten te dromen tijdens de lessen.

2.3.3 De dimensie academisch zelfconcept

- Zes items peilen hoe de leerling zichzelf percipieert op cognitief vlak: (9) *Ik kan in de lessen goed volgen.*, (10) *Mijn klasgenoten halen betere punten dan ik.**, (11) *Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan.*, (12) *Ik werk trager dan de anderen van mijn klas.**, (13) *Ik denk dat ik goed kan leren.*, (14) *Het huiswerk vind ik gemakkelijk.*
- De persoonlijke perceptie van een leerling over het eigen cognitieve kunnen staat in rechtstreekse relatie met zijn/haar welbevinden. De items van deze dimensie vertonen de meest evenwichtige spreiding. 93,4 % van leerlingen percipieert zichzelf als iemand die in de lessen goed kan volgen. Ook als ze een toets moesten maken, geeft 83 % van de kinderen aan dat ze het *meestal wel* of *altijd* kunnen. 89 % van de kinderen denkt van zichzelf goed te kunnen leren. De stelling "Mijn klasgenoten halen betere punten dan ik," ervaren de leerlingen schijnbaar als moeilijk in te schatten: 2,7 % van de kinderen geeft geen antwoord op deze stelling, 28,1 % van de leerlingen heeft het gevoel trager te werken dan de andere kinderen van de klas, maar hier wijst de standaarddeviatie wel op grote verschillen in de scores tussen de leerlingen. 11 % van de leerlingen heeft een negatief beeld van zichzelf als het op de perceptie van het leervermogen aankomt. Deze leerlingen denken van zichzelf dat ze *nooit* of *meestal niet* goed kunnen leren. Voor bijna 1 op 4 leerlingen (22,3 %) levert het huiswerk problemen op, terwijl 61,8 % van de leerlingen het huiswerk *meestal wel* of *altijd* gemakkelijk vindt.

2.3.4 De dimensie sociale relaties

- Zes items peilen naar de perceptie van de leerling over zijn/haar sociale relaties op de school: (15) *Ik speel graag op de speelplaats.*, (16) *Ik voel me alleen op school.**, (17) *Ik word gepest op school.**, (18) *Ik heb veel vrienden op school.*, (19) *De kinderen maken ruzie op de speelplaats.**, (20) *Op onze school worden kinderen gepest of uitgelachen.**
- 95 % van de kinderen geeft aan dat ze graag spelen op de speelplaats, slechts 0,5 % van de leerlingen vindt het er *nooit* leuk! Opmerkelijk is evenwel dat 6,8 % van de leerlingen stelt dat ze zich *altijd* of *meestal wel* alleen voelen op school. 93,2 % van de kinderen voelt zich *nooit* of *meestal niet* alleen op school en 89,5 % van de kinderen ervaart *nooit* of *meestal niet* gepest te worden op school. Daar tegenover staan 33,4 % leerlingen die menen dat er op hun school kinderen worden gepest en dat 1 op 10 leerlingen (10,5 %) effectief zelf ervaart te worden gepest. Zo'n 94 % van de kinderen vindt dat zij veel vrienden hebben op school. Ook hier blijft een kleine, doch opmerkelijke minderheid van 6 % van de leerlingen die zegt *nooit* of *meestal geen* vrienden hebben.

* In tabel 5 is dit item anders geformuleerd omwille van de interpretatie van de resultaten (zie punt 2.2).



2.3.5 De dimensie pedagogisch klimaat

- Tenslotte zijn er 8 items waarmee een leerling aangeeft hoe hij/zij het pedagogisch klimaat in de klas en op de school percipieert: (21) *De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.* (22) *De leerkrachten letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden.* (23) *De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.* (24) *De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.* (25) *De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.* (26) *De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.* (27) *De leerkrachten houden rekening met ideeën van de kinderen.* (28) *De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.*
- 95,6 % van de kinderen heeft het gevoel dat de leerkrachten erop letten dat de leerlingen zich aan de regels houden en 91,8 % vindt daarenboven dat de leerkrachten ook vriendelijk zijn tegen de leerlingen. 87,9 % van de kinderen vindt dat de leerkrachten op hun school op een goede en leuke manier lesgeven, hoewel de meningen tussen de leerlingen daarbij nogal sterk variëren. Het grootste knelpunt dat kinderen ervaren is de participatie. Hoewel 70,5 % van de kinderen zegt dat de leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen, geeft bijna 1 op 3 leerlingen (29,5 %) toch aan dat dit *nooit of meestal niet* het geval is. Deze verhouding wordt bevestigd door de stelling die de kinderen bevroegt of ze tegen de leerkrachten hun eigen mening mogen zeggen. Toch staat dit in contrast met de vaststelling dat 81,7 % van de kinderen zegt dat de leerkrachten wel degelijk rekening houden met de ideeën van de kinderen en de vaststelling dat 90,5 % van de leerlingen zegt dat de leerkrachten luisteren naar hen als er iets gebeurd is. De standaarddeviatie voor deze stellingen liggen vrij hoog, wat eveneens wijst op heel wat variatie in antwoorden tussen de leerlingen.

2.4 Conclusie van het onderzoek

Uit de onderzoeksresultaten kan algemeen worden geconcludeerd dat het welbevinden van het merendeel van de leerlingen (83 %) uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar van het Vlaamse basisonderwijs goed tot zeer goed is. Binnen de verschillende dimensies liggen de scores voor bepaalde stellingen soms sterk uiteen, zoals blijkt uit de relatief hoge standaarddeviaties. Het welbevinden van een aantal leerlingen varieert enigszins per dimensies. De beschrijvende statistieken verklaren niet of er een samenhang bestaat met bepaalde kenmerken. In een ander deel van het volledige onderzoek werd nagegaan of de vastgestelde verschillen kunnen worden toegeschreven aan specifieke leerling- of schoolkenmerken, maar deze resultaten vallen buiten de opzet van dit feedbackrapport.

In het onderzoek naar het welbevinden van leerlingen in het 4^{de}, 5^{de} en 6^{de} leerjaar van het Vlaams basisonderwijs worden de meest significante verschillen gevonden op leerlingenniveau (verschillen tussen leerlingen). Deze verschillen kunnen niet worden verklaard op basis van de onderzochte leerlingkenmerken *geslacht*, *leeftijd* en *schoolvorderingen*. De vastgestelde significante verschillen zijn te wijten aan andere leerlingkenmerken die in dit onderzoek niet zijn onderzocht. Er zijn beperkte significante verschillen op schoolniveau (verschillen tussen scholen) voor de dimensies *pedagogisch klimaat* en *sociale relaties*.

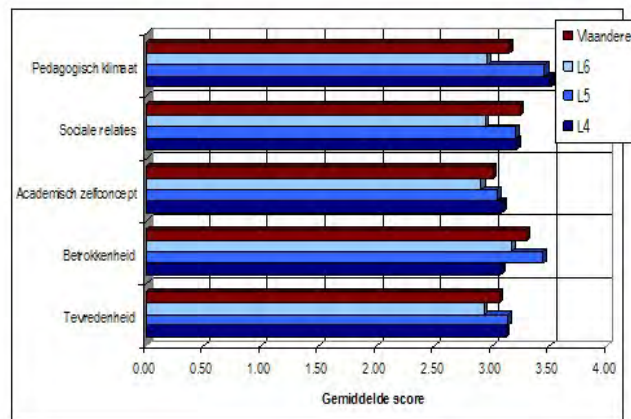


3 ONDERZOEKRESULTATEN VOOR UW SCHOOL

- Er namen **56 leerlingen** van uw school deel aan het onderzoek.
 - Tabel 5 geeft per dimensie de gemiddelde score per klasgroep en de totaalscore van uw school. Deze resultaten zijn afgezet tegen de gemiddelde score voor Vlaanderen.
 - Tabel 6 geeft per item de gemiddelde scores voor Vlaanderen en voor uw school de totaalscore en de score per klasgroep. De vetgedrukte items duiden de "negatief" geformuleerde stellingen aan die, omwille van de interpretatie van de resultaten, geherformuleerd zijn (zie punt 2.2).
- Ter indicatie: indien de totaalscore van uw school **lager** is dan het Vlaamse gemiddelde kleurt de schoolscore **rood**; indien uw school **gelijk of hoger** scoort dan het Vlaamse gemiddelde kleurt de schoolscore **groen**.

Tabel 5: Scores per dimensie welbevinden bij de bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen.

		Gemiddelden van uw school				Gemiddelde Vlaanderen
		L4	L5	L6	Totaal	Vlaanderen
Gemiddelde score	Tevredenheid	3.12	3.14	2.93	3.07	3.07
	Betrokkenheid	3.08	3.44	3.17	3.24	3.30
	Academisch zelfconcept	3.09	3.05	2.91	3.01	3.01
	Sociale relaties	3.22	3.21	2.94	3.13	3.24
	Pedagogisch klimaat	3.50	3.46	2.96	3.31	3.15





Tabel 6: Scores per item welbevinden bij de bevraging van 4519 leerlingen in 81 Vlaamse basisscholen.

Item	Gemiddelden van uw school				Gemiddelde Vlaanderen	
	L4	L5	L6	Totaal	Vlaanderen	
Tevredenheid	1 Ik kom graag naar school.	3.12	3.10	2.89	3.04	3.09
	2 Ik zit graag in de klas.	3.35	3.48	3.17	3.34	3.16
	3 Ik vind het leuk om op school te blijven eten.	2.94	3.10	3.00	3.02	3.08
	4 Ik vind alles wat ik op school leer boeiend en interessant.	3.06	2.90	2.67	2.87	2.95
Betrokkenheid	5 Ik let goed op tijdens de lessen.	3.00	3.43	3.06	3.18	3.20
	6 Ik babbel [niet] tijdens de lessen.*	2.69	2.95	2.61	2.76	2.93
	7 Ik zit in de les [niet] te dromen.*	3.00	3.57	3.39	3.34	3.42
	8 Er zijn duidelijke regels, zodat ik weet wat mag of niet mag.	3.65	3.81	3.61	3.70	3.67
Academisch zelfconcept	9 Ik kan in de lessen goed volgen.	3.18	3.38	3.17	3.25	3.28
	10 Mijn klasgenoten halen [slechtere] punten dan ik.*	2.71	2.57	2.61	2.63	2.58
	11 Als ik een toets moet maken, dan heb ik het gevoel dat ik het wel kan.	3.24	3.33	3.00	3.20	3.17
	12 Ik werk [sneller] dan de anderen van mijn klas.*	3.12	2.76	2.72	2.86	2.92
Sociale relaties	13 Ik denk dat ik goed kan leren.	3.12	3.33	3.06	3.18	3.19
	14 Het huiswerk vind ik gemakkelijk.	3.18	2.90	2.89	2.98	2.92
	15 Ik speel graag op de speelplaats.	3.35	3.29	3.22	3.29	3.60
	16 Ik voel me [niet] alleen op school.*	3.65	3.71	3.39	3.59	3.61
Pedagogisch klimaat	17 Ik word [niet] gepest op school.*	3.41	3.52	3.28	3.41	3.43
	18 Ik heb veel vrienden op school.	3.59	3.90	3.50	3.68	3.61
	19 De kinderen maken [geen] ruzie op de speelplaats.*	2.59	2.38	1.89	2.29	2.51
	20 Op onze school worden kinderen [niet] gepest of uitgelachen.*	2.71	2.43	2.39	2.50	2.68
Pedagogisch klimaat	21 De leerkrachten zeggen me wanneer ik mijn best doe.	3.53	3.33	2.61	3.16	2.98
	22 De leerkrachten letten erop dat de kinderen zich aan de regels houden.	3.65	3.76	3.56	3.66	3.54
	23 De leerkrachten geven op een goede en leuke manier les.	3.41	3.33	3.17	3.30	3.20
	24 De leerkrachten zijn vriendelijk tegen de leerlingen.	3.65	3.57	2.89	3.38	3.33
	25 De leerkrachten luisteren naar de leerlingen als er iets gebeurd is.	3.59	3.38	3.11	3.36	3.40
	26 De leerkrachten vragen naar de mening van de kinderen.	3.13	3.43	2.56	3.05	2.83
	27 De leerkrachten houden rekening met ideeën van de kinderen.	3.47	3.67	3.06	3.41	3.02
	28 De kinderen mogen tegen de leerkrachten hun eigen mening zeggen.	3.59	3.19	2.72	3.16	2.89

* Dit item is, omwille van de interpreteerbaarheid van de resultaten, geherformuleerd. De herformulering staat tussen [].



4 ONDERZOEKSRAPPORT VOOR DE LEERLINGEN: HOE VOELEN JULLIE ZICH OP SCHOOL?



Weten jullie nog dat er in het voorbije schooljaar inspecteurs in de school waren? Ze vroegen toen om een lijst in te vullen met allemaal vragen over hoe jullie zich voelen op school, of jullie het huiswerk gemakkelijk vinden, of er gepest wordt, of jullie de lessen leuk vinden, enz. Want, dat wilden de inspecteurs graag weten. Door de vragenlijst in te vullen, namen jullie deel aan een onderzoek. Dat onderzoek is nu klaar en we hadden beloofd jullie de resultaten van het onderzoek te bezorgen. Wel... belofte maakt schuld, dus hier zijn de resultaten!



Voor jullie directeur en leerkrachten maakten we een rapport met de onderzoeksresultaten van alle scholen in Vlaanderen waar het onderzoek gebeurde. Dat onderzoeksrapport bevat alle cijfergegevens, maar dat zijn wel een heleboel ingewikkelde rekentabellen. Voor jullie maakten we een speciaal overzicht. Door jullie medewerking konden we te weten komen hoe de kinderen in de Vlaamse scholen zich voelen op school. Graag naar school komen is immers belangrijk, je kan er zo veel leren! Als onderwijsinspecteurs vinden we het natuurlijk belangrijk dat jullie het op school leuk vinden en dat jullie veel leerplezier hebben met de juffen en de meesters op de school!

Het onderzoek gebeurde in 81 scholen waar 4519 kinderen een vragenlijst invulden! Dat zijn er een heleboel. De antwoorden van een klein deeltje van die grote groep zijn dus de antwoorden van jullie klas! Wij hebben met de antwoorden van alle 4519 leerlingen ingewikkelde berekeningen gemaakt en daaruit blijkt dat wat jullie hebben geantwoord, ook geldt voor alle andere kinderen in het vierde, vijfde en zesde leerjaar van heel Vlaanderen. Wat zeggen al deze kinderen nu over hun school? Wel, hieronder vinden jullie de antwoorden. Zo hebben jullie een idee hoe de meningen zijn van de kinderen uit alle Vlaamse scholen. Maar eerst nog even dit... We geven de cijfers in procenten. Als bijvoorbeeld 80 % van de kinderen zegt dat ze graag naar school komen, dan betekent dit dat per groep van 100 kinderen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar er 80 kinderen zeggen dat ze graag naar school komen. En wie goed kan rekenen, weet dan ook dat dit hetzelfde is als 8 van de 10 leerlingen. Jullie juf of meester kan dit nog veel beter uitleggen als jullie het niet zo goed begrijpen. Hier komen de cijfers!



Elk zinnetje begint met: **Van alle kinderen in het 4^{de}, 5^{de} of 6^{de} leerjaar in Vlaanderen...**

- zegt 83 % dat ze zich goed voelen op school.
- komt bijna 20 % nooit of bijna nooit graag naar school.
- zegt 88 % dat er op school duidelijke regels zijn zodat ze weten wat mag of niet mag.
- vindt 92 % van zichzelf dat ze goed opletten tijdens de lessen.
- geeft 10 % toe dat ze soms zitten te dromen tijdens de les! Was jij daar misschien bij?
- heeft 93 % het gevoel dat ze in de lessen goed kunnen volgen.
- zegt 89 % dat ze goed kunnen leren.
- heeft 28 % het gevoel dat ze trager werken dan de andere kinderen van de klas.
- speelt 95 % graag op de speelplaats, maar vindt toch 1 % het nooit leuk op de speelplaats! Misschien een werkpunt voor de leerlingenraad?
- voelt 7 % zich altijd of meestal altijd alleen op school. Dat vinden we wel jammer!
- zegt 10 % dat ze gepest worden op school en zelfs 6 % zegt nooit of meestal geen vrienden te hebben op school! Oei, dat is echt niet leuk!
- vindt 88 % dat de leerkrachten goed lesgeven en dat ze bovendien meestal vriendelijk zijn tegen de kinderen.
- zegt 70 % dat de leerkrachten naar de mening van de kinderen vraagt, terwijl 30 % zegt dat dit niet zo is! De meningen zijn blijkbaar verdeeld!



11. NOTEN

- 1 *Het volledige onderzoeksrapport bestaat uit drie delen:*
 - 1) De Lee, L., & De Volder, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL I: Voorstudie van de wijzen waarop Europese inspectiekorpsen tijdens schooldoorlichtingen leerlingen bevragen* (Masterproef, Universiteit Antwerpen 2009).
 - 2) *Deel II: De Volder, I. & De Lee, L. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie* (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).
 - 3) *Deel III: De Lee, L. & De Volder I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL III. Het welbevinden gemeten tijdens schooldoorlichtingen* (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).
- 2 *Het decreet betreffende participatie op school is te raadplegen via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13504>*
- 3 *De werking van de Vlaamse onderwijsinspectie is te raadplegen via <http://www.onderwijsinspectie.be>*
- 4 *Zie: De Lee, L., & De Volder, I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie* (Masterproef, Universiteit Antwerpen 2009).
- 5 *Het onderzoek naar de betrouwbaarheid en validiteit van het ontwikkelde bevragingsinstrument wordt gerapporteerd in DEEL II. Zie: De Lee, L., & De Volder, I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie* (Masterproef, Universiteit Antwerpen 2009).
- 6 *Het volledige en uitgebreide overzicht van de benadering van het concept welbevinden vanuit de literatuur wordt gerapporteerd in DEEL II. Zie: De Lee, L., & De Volder, I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie* (Masterproef, Universiteit Antwerpen 2009).
- 7 *Zie: De Lee, L. & De Volder I. (2009). Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie* (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).
- 8 *Decreet betreffende de kwaliteit van onderwijs, d.d. 30 april 2009.*
- 9 *In DEEL II werd de dimensie tevredenheid als volgt omschreven: “De dimensie tevredenheid onderzoekt hoe het kind zich voelt op de school en in de klas. (...) De mate van tevredenheid geeft op die manier een beeld van het actuele welbevinden van een kind.”*

-
- 10 Zie: De Lee, L. & De Volder I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie* (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).
 - 11 In DEEL II zijn de verschillende documenten van het onderzoekspakket opgenomen als bijlagen. Zie: De Lee, L. & De Volder I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie* (Masterproef, Universiteit Antwerpen, 2009).
 - 12 <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/>
 - 13 Het Prima Cohort Onderzoek (afkorting PRIMA) is een tweejaarlijks longitudinaal onderzoek onder zo'n 90.000 kinderen in de groepen 2, 4, 6 en 8 in ongeveer 600 Nederlandse basisscholen. Het onderzoek startte in 1994-1995 en was in 2004-2006 aan een zesde meting toe. Het doel van PRIMA is voorzien in landelijk representatieve gegevens over de stand van zaken en ontwikkelingen in het primair onderwijs. (bron: www.sco-kohnstammstituut.uva.nl)
 - 14 Het Avon Longitudinal Study of Parents and Children (ALSPAC) is eveneens bekend onder de naam Children of the 90s. Het is een langdurig gezondheidsonderzoeksproject. Meer dan 14 000 moeders en de gezondheid en de ontwikkeling van hun kinderen worden gevolgd sinds de zwangerschap van de moeders in 1991 en 1992. De ALSPAC-gezinnen hebben in de loop der jaren een enorme hoeveelheid onderzoeksmateriaal aangeleverd dat wetenschappers over de hele wereld gebruiken bij onderzoek naar een breed scala van gezondheidsproblemen. (bron: www.bristol.ac.uk)
 - 15 Zie: De Lee, L., & De Volder, I. (2009). *Bevraging van het welbevinden bij leerlingen in het basisonderwijs. DEEL II. De ontwikkeling van een bevragingsinstrument voor de onderwijsinspectie* (Masterproef, Universiteit Antwerpen 2009).
 - 16 CIR is een internationaal driemaandelijks peer-reviewed tijdschrift dat zich richt op metingen en indicatoren met betrekking tot het welbevinden van kinderen, en het gebruik ervan binnen meerdere domeinen en in verschillende culturen. (bron: www.childindicators.org)
 - 17 ISCI brengt deskundigen samen om wereldwijd mee te werken aan het welzijn van alle kinderen, kennis en ervaring te delen en standaarden te ontwikkelen vanuit wetenschappelijk onderzoek, de diversiteit in methodologische benaderingen te bevorderen, de informatieverspreiding over de status van de kinderen te verbeteren, enz. (bron: www.childindicators.org)

Bijna een op de vijf kinderen voelt zich niet goed in de lagere school

School weegt weinig op het welbevinden van kinderen

In de lagere school voelt bijna 20 % van de kinderen zich minder of niet goed. Ongeveer 15 % zegt niet of meestal niet graag naar school te gaan. Dat blijkt uit een wetenschappelijk onderzoek van Ilse De Volder en Ludo De Lee. Beide onderzoekers kwamen ook tot de vaststelling dat de school daarvoor maar voor een klein deel verantwoordelijk is.

Ilse De Volder en Ludo De Lee zijn onderwijsinspecteurs die een bijkomende universitaire opleiding 'Opleidings- en Onderwijswetenschappen' volgden aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Als afronding van hun studies wilden deze onderwijsinspecteurs, die dagelijks scholen controleren op hun onderwijskwaliteit, nagaan wat de kinderen zelf van hun school vinden.

'Kinderen zijn de hele dag in de school en in de klas, maar voelen zij zich er wel goed? Het is belangrijk dat te weten, want de mate waarin kinderen zich goed voelen op school heeft invloed op hun leren', duiden Ilse De Volder en Ludo De Lee het belang van hun onderzoek.

Ze waagden zich daarvoor op bijna onbegane paden. 'Internationaal verrichten wetenschappers meer en meer onderzoek naar the pupils' voice of de stem van de leerling, zeg maar', stelt Ilse De Volder vast. 'In Vlaanderen is het nog uitzonderlijk dat kinderen van het basisonderwijs zelf betrokken zijn bij een onderzoek, en meer nog: waar het onderwerp van het onderzoek datgene is wat de kinderen zelf te zeggen hebben. Daarom onderzochten Ludo en ik het welbevinden van leerlingen in de basisschool en vroegen we hoe zij zich voelen op school en in de klas.'

Vraagt de onderwijsinspectie tijdens een schooldoorlichting dan niet aan de kinderen wat zij van de school vinden? Tot voor kort niet, maar vanaf vandaag kan het. Ilse De Volder en Ludo De Lee stelden hiervoor een statistisch onderbouwde vragenlijst samen die in een kwartiertje alle kinderen van een volledige klas bevraagt over allerlei aspecten van het school- en klasleven.

In 81 basisscholen, die de onderwijsinspectie tijdens het najaar van 2008 doorlichtte, legden de inspecteurs deze bevraging voor aan 4.519 leerlingen uit het vierde, vijfde en zesde leerjaar. Uit de onderzoeksresultaten van deze grote steekproef blijkt dat 83 % van de kinderen zich goed voelt op school. Hoewel deze resultaten zeer positief zijn, betekenen ze daarnaast ook dat bijna 20 % van de kinderen zich minder of niet goed voelt op school. Zelfs 15,4 % van de kinderen zegt nooit of meestal niet graag naar school te gaan en 14,8 % zegt nooit of meestal niet

graag in de klas te zitten. 'Ook al zijn deze kinderen in de minderheid, toch is het belangrijk dat elke school weet over welke kinderen het gaat', merkt Ludo De Lee op, 'want zo kan een school vanuit haar streven naar een optimale onderwijskwaliteit zelf nagaan wat ze hieraan kan doen.'

Een markante vaststelling is dat het onderzoek van Ilse De Volder en Ludo De Lee aantoont dat scholen de verschillen tussen leerlingen (over hoe ze zich voelen) voor maar een klein deel zelf veroorzaken. 'Het gaat dan vooral over aspecten die te maken hebben met het pedagogisch klimaat en de sfeer in een school en de relationele aspecten tussen leerlingen en tussen leerlingen en leerkrachten', aldus Ludo De Lee. 'We stellen voorts geen verschillen vast in het welbevinden van de kinderen tussen de verschillende provincies. Ook het feit of een kind in een gemeentelijke, vrije of gemeenschapsschool zit, heeft geen invloed op hoe het kind zich voelt op school. Bovendien maakt het voor het welbevinden van een kind niet uit of de school al dan niet veel allochtone leerlingen heeft.'

'De verschillen in zich goed voelen zijn afhankelijk van specifieke factoren bij de kinderen zelf', legt Ilse De Volder uit. 'Het onderzoek leert alvast dat er geen verschil is tussen jongens en meisjes en ook de leeftijd van de kinderen speelt geen rol. Al neemt het zich goed voelen op school wel lichtjes af naarmate een kind ouder wordt. Zelfs kinderen die om de een of andere reden een jaartje voor of achter zijn in vergelijking met hun klasgenoten gaan even graag naar school.'

Om na te gaan welke specifieke factoren dan wel echt een rol spelen, is verder onderzoek nodig. Het onderzoek van Ilse De Volder en Ludo De Lee draagt in elk geval in belangrijke mate bij tot het vinden van die leerlingen die zich niet goed voelen op school. Plezier op school is immers dé brandstof om graag en veel te leren in de klas!

Ilse De Volder & Ludo De Lee
juni 2009

perscontact: 0473 48 58 84 (Ilse De Volder)
0497 23 97 23 (Ludo De Lee)

