



p.IEO-monitor

pIEO ONDER DE LOEP

LONGITUDINAAL ONDERZOEK NAAR HET
EFFECT VAN ONDERWIJSINNOVATIE OP DE
LEERRESULTATEN, LEERWINST EN HET
WELBEVINDEN VAN LEERLINGEN IN
SOCIAAL-ETNISCH GESEGREGEEERDE
BASISSCHOLEN

**Dit rapport is een realisatie van de Universiteit Gent, Vrije Universiteit Brussel en
Universiteit Antwerpen, met de steun van de Vlaamse Overheid**



Auteur

Elise Burny

Onderzoekers

Elise Burny

Lisa Dewulf

Kenneth Hemmerechts

Maarten Goossens

Wetenschappelijke ondersteuning

Prof. dr. Martin Valcke (UGent)

Prof. dr. Johan Van Braak (UGent)

Prof. dr. Dimokritos Kavadias (VUB)

Prof. dr. Jan Vanhoof (UA)

Prof. dr. Mieke Van Houtte (UGent)

Dr. Piet Van Avermaet (UGent)

Prof. dr. Orhan Agirdag (KULeuven)

Met de steun van de Vlaamse overheid



Inhoudsopgave

Inhoudsopgave

Lijst van tabellen

Lijst van figuren

Lijst van bijlagen

Bestuurlijke samenvatting	I
<i>Introductie</i>	<i>I</i>
<i>De beginsituatie</i>	<i>II</i>
<i>Het pIEO-veranderingsproces</i>	<i>III</i>
Beschrijving van het proces	III
Kenmerken van effectieve verandering	III
Kenmerken van scholen die samenhangen met een effectief pIEO-traject	IV
<i>De uitkomsten van het pIEO-project</i>	<i>IV</i>
<i>Beleidsaanbevelingen</i>	<i>VI</i>
Valorisatie	IX
Inleiding	1
Hoofdstuk 1: Leerresultaten en leerwinst in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen	3
1. <i>Naar een geïntegreerd theoretisch model</i>	3
1.1. De invloed van kind- en omgevingsfactoren	4
1.2. De invloed van de leerkracht en de klas	7
1.3. De invloed van schoolkenmerken	13
1.4. Geïntegreerd onderzoekmodel	16
2. <i>Leerresultaten, leerwinst en welbevinden bestuderen</i>	19
2.1. Onderzoeksopzet	19
2.2. Onderzoeksvragen	21
2.3. Het instrumentarium	22
2.4. Verzamelen, verwerken en analyseren van de data	31
3. <i>De scholen in pIEO: een analyse van de schoolcontext, de schoolteams en de leerlingen</i>	33
3.1. Kenmerken van de scholen	34
3.2. De schoolteams	40
3.3. De leerlingen	47
3.4. Evolutie van de steekproef	50
4. <i>Leerresultaten en welbevinden in sociaal-etnische gesegregeerde scholen</i>	52
4.1. Rekenvaardigheid	54
4.2. Taalvaardigheid in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen	62
4.3. Welbevinden	70
4.4. De samenhang tussen rekenvaardigheid, taalvaardigheid en welbevinden	74
4.5. Samengevat	75
5. <i>De invloed van school-, klas- en leerlingfactoren op de leerresultaten, de voortgang en het welbevinden in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen</i>	80

5.1.	De invloed van leerlingenkenmerken op de leerresultaten en het welbevinden van leerlingen	81
5.2.	De invloed van leerkrachtkenmerken op leerresultaten, voortgang en welbevinden	86
5.3.	Invloed van schoolkenmerken op leerresultaten en welbevinden	99
5.4.	Naar een globaal verklaringsmodel voor leerprestaties, voortgang en welbevinden: een multilevel model	105
6.	<i>Conclusie</i>	114
6.1.	pIEO versus de modale Vlaamse leerling	115
6.2.	Projectscholen versus controlescholen	116
Hoofdstuk 2: Onderwijsinnovatie in sociaal-etnisch gesegre-geerde scholen		119
1.	<i>Een theoretische blik op onderwijsvernieuwing</i>	119
1.1.	Een samenhangend geheel van plannen en acties (coherentie)	119
1.2.	Met een duidelijk doel voor ogen (concentratie)	120
1.3.	Afgestemd op de eigen schoolcultuur (consistentie)	120
1.4.	Communicatie als sleutel tot verandering	121
1.5.	Sterk leiderschap	121
1.6.	Een draagvlak bij het schoolteam (betrokkenheid)	122
1.7.	Ondersteund in een professionele gemeenschap (community)	122
1.8.	Als team over de finish (continuïteit)	123
1.9.	Omgaan met de omgeving (context-management)	123
1.10.	Evalueren zal je leren (evaluatie)	123
1.11.	Duurzame verandering	124
2.	<i>Veranderingsprocessen in kaart brengen</i>	125
2.1.	Onderzoeksvragen	125
2.2.	Onderzoeksopzet	125
2.3.	Instrumentarium	126
2.4.	Data-analyse	126
3.	<i>pIEO-innovaties en veranderingen in de scholen</i>	127
3.1.	Het verloop en de realisaties van het pIEO-project	127
3.2.	De rol van de coach in het veranderingsproces van de betrokken scholen	139
3.3.	Het veranderingsproces in de betrokken scholen	143
3.4.	Duurzaamheid van de pIEO-innovaties in de scholen	155
3.5.	Conclusie	163
4.	<i>Naar een verklaring voor het succes en falen van pIEO</i>	164
4.1.	De pIEO-implementatiegraad	164
4.2.	De samenhang tussen organisatiekenmerken en effectieve verandering	169
4.3.	De samenhang tussen de mate van pIEO-implementatie en veranderingen in de scholen	179
4.4.	Besluit	191
5.	<i>Sterktes en zwaktes van het onderzoek</i>	193
6.	<i>Lessen voor de toekomst</i>	196
Referenties		200

Lijst van tabellen

- Tabel 1.** Overzicht van de bevestigingen van leerlingen, ouders, leerkrachten, directies en pIEO-coaches in het kader van het onderzoek van de pIEO-Monitor
- Tabel 2.** De schalen in de oudervragenlijst
- Tabel 3.** De schalen in de schoolteamvragenlijsten
- Tabel 4.** Overzicht van schoolkenmerken voor elke deelnemende school
- Tabel 5.** School- en leerkrachtkenmerken van project- en controlescholen
- Tabel 6.** Overzicht van het aantal respondenten op de drie meetmomenten
- Tabel 7.** Startprestaties voor rekenen, taal en welbevinden van de opgevolgde groep leerlingen versus de leerlingen die uiteindelijk uit de steekproef wegvallen
- Tabel 8.** Gemiddelde rekenvaardigheidsscore en leerwinst voor rekenen van de leerlingen op drie meetmomenten
- Tabel 9.** Gemiddelde testscore en leerwinst voor taal van de leerlingen op drie meetmomenten
- Tabel 10.** Welbevinden van de leerlingen op de drie meetmomenten
- Tabel 11.** Overzicht van welbevinden en leerprestaties voor taal en rekenen en verschillen tussen groepen
- Tabel 12.** Overzicht van leerwinst voor taal en rekenen in de drie groepen op drie meetmomenten
- Tabel 13.** Correlaties tussen leerlingenkenmerken, leerresultaten en leerwinst voor taal en rekenen en welbevinden
- Tabel 14.** Resultaten van multivariate variantieanalyses naar het effect van leerlingenkenmerken op de leerprestaties en voortgang voor taal en rekenen en het welbevinden van leerlingen in verschillende leerjaren
- Tabel 15.** Correlaties tussen de aspecten van didactisch handelen en de leerprestaties, voortgang en het welbevinden van leerlingen in het tweede leerjaar
- Tabel 16.** Correlaties tussen de beginprestatie en de geboekte leerwinst
- Tabel 17.** Correlaties tussen leerkrachtkenmerken en de positie van leerlingen in cohorte 3 voor rekenen, lezen en luisteren bij de start en het einde van het onderzoek
- Tabel 18.** Correlatie tussen opvattingen van leerkrachten, leerresultaten en leerwinst voor taal en rekenen en welbevinden
- Tabel 19.** Het effect van opvattingen van leerkrachten op de leerprestaties en voortgang voor taal en rekenen en het welbevinden van leerlingen in verschillende leerjaren
- Tabel 20.** Correlatie tussen schoolkenmerken, leerresultaten en leerwinst voor taal en rekenen en welbevinden
- Tabel 21.** Het effect van schoolkenmerken op de leerprestaties en voortgang voor taal en rekenen van leerlingen in verschillende leerjaren

- Tabel 22.** Variabelen op leerling- leerkracht-, en schoolniveau die worden opgenomen in het multilevel model
- Tabel 23.** Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 1 van rekenen
- Tabel 24.** Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 1 van taal
- Tabel 25.** Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 2 van lezen
- Tabel 26.** Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 2 van luisteren
- Tabel 27.** Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 2 van rekenen
- Tabel 28.** Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 2 van rekenen
- Tabel 29.** Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 3 van lezen
- Tabel 30.** Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 3 van luisteren
- Tabel 31.** Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 3 van rekenen
- Tabel 32.** Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 3 van welbevinden
- Tabel 33.** Overzicht van het aantal interviews in elke interviewronde
- Tabel 34.** Omschrijving van de tien indicatoren in de pIEO-implementatiegraad
- Tabel 35.** Samenstelling van de pIEO-implementatiescore voor de dertien betrokken scholen
- Tabel 36.** School-, leerkracht- en leerlingkenmerken in scholen met een beperkte, matige en sterke pIEO-implementatie bij de start van het pIEO-project
- Tabel 37.** Correlaties tussen de pIEO-implementatiegraad en kenmerken van de school
- Tabel 38.** Correlaties tussen de pIEO-implementatiegraad en kenmerken van de leerkrachten bij de start van het pIEO-project
- Tabel 39.** Correlaties tussen de pIEO-implementatiegraad en de beginscores voor rekenen, taal en welbevinden van de leerlingen
- Tabel 40.** School-, leerkracht- en leerlingkenmerken in scholen met een beperkte, matige en sterke pIEO-implementatie op het einde van het pIEO-project
- Tabel 41.** Correlaties tussen de pIEO-implementatiegraad en leerkrachtkenmerken op het einde van het project

Tabel 42. Gemiddelde prestatie (M) en standaarddeviatie (SD) op de rekenvaardigheidstoets van leerlingen in de drie cohorten in scholen met een lage, matige en hoge pIEO-index op de drie meetmomenten

Lijst van figuren

- Figuur 1.** Factoren op leerlingenniveau die de leerprestaties en het welbevinden beïnvloeden.
- Figuur 2.** Factoren op klasniveau die een invloed hebben op leerprestaties en welbevinden van leerlingen.
- Figuur 3.** Factoren op niveau van de school die de leerprestaties en het welbevinden beïnvloeden.
- Figuur 4.** Geïntegreerd onderzoekmodel met alle input-, proces-, en outputfactoren op niveau van de leerling, de klas en de school die worden bevraagd in het onderzoek van de pLEO-Monitor.
- Figuur 5.** Schematische voorstelling van de cohorten leerlingen die gevolgd worden.
- Figuur 6.** Overzicht van de gehanteerde SiBO rekentoetsen bij de nulmeting (M₀, sept 2013), de eerste meting (M₁, mei 2014) en de tweede meting (M₂, mei 2015) bij de drie cohorten van leerlingen.
- Figuur 7.** Overzicht van de gehanteerde taaltoetsen bij de nulmeting (M₀, sept 2013), de eerste meting (M₁, mei 2014) en de tweede meting (M₂, mei 2015) bij de drie cohorten van leerlingen.
- Figuur 8.** Voorbeelditem uit de Standard Progressive Matrices (SPM).
- Figuur 9.** Afname van de Standard Progressive Matrices bij de drie cohorten van leerlingen.
- Figuur 10.** Overzicht van de variabelen in het onderzoekmodel die gemeten worden bij de leerlingen.
- Figuur 11.** Variabelen in het onderzoekmodel die aan bod komen in de leerkrachtbevraging.
- Figuur 12.** Variabelen in het onderzoekmodel die aan bod komen in de bevraging van directieleden.
- Figuur 13.** Variabelen in het onderzoekmodel die via klasobservatie in kaart gebracht worden.
- Figuur 14.** Situering van de leerlingenpopulatie van de scholen in de steekproef ten opzichte van alle basisscholen in Vlaanderen met betrekking tot het percentage leerlingen met een andere thuistaal en een laagopgeleide moeder.
- Figuur 15.** Visuele voorstelling van de deelname van schoolteams aan het onderzoek van de pLEO-Monitor.
- Figuur 16.** Percentage vrouwen, aantal jaren ervaring en percentage nieuwe personeelsleden in elke personeelscategorie in oktober 2014 in de totale steekproef.
- Figuur 17.** Positieve en negatieve opvattingen van de leerkrachten in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen over hun leerlingen.
- Figuur 18.** Visuele voorstelling van de mate waarin de zes aspecten van pedagogisch didactisch handelen aan bod komen in lessen taal in project- en controlescholen.
- Figuur 19.** Aantal geteste leerlingen en het percentage leerlingen in elke groep dat ook in de nulmeting was opgenomen voor elke cohorte op elk van de drie meetmomenten.
- Figuur 20.** Visuele voorstelling van gestandaardiseerde leerwinst.

Figuur 21. Rekenvaardigheidsscore van de jongste groep kinderen in projectscholen en controlescholen op drie meetmomenten, vergeleken met de gemiddelde score van de modale Vlaamse leerling (normgroep).

Figuur 22. Leerachterstand voor rekenen bij de leerlingen in cohort 1 op de drie meetmomenten.

Figuur 23. Rekenvaardigheidsscore van de tweede cohorte in projectscholen en controlescholen op drie meetmomenten, vergeleken met de gemiddelde score van de modale Vlaamse leerling (normgroep).

Figuur 24. Leerachterstand voor rekenen bij de leerlingen in cohorte 2 op de drie meetmomenten.

Figuur 25. Rekenvaardigheidsscore van de derde cohorte in projectscholen en controlescholen op drie meetmomenten, vergeleken met de gemiddelde score van de modale Vlaamse leerling (normgroep).

Figuur 26. Leerachterstand voor rekenen bij de leerlingen in cohorte 3 op de drie meetmomenten.

Figuur 27. Gemiddelde rekenvaardigheidsscore van de leerlingen in projectscholen, controlescholen en de normgroep van het begin van de derde kleuterklas tot het einde van het vijfde leerjaar.

Figuur 28. Positionering van de prestaties voor taal van de leerlingen in cohorte 1 ten opzichte van de normgroep op drie meetmomenten.

Figuur 29. Leerachterstand op vlak van lees- en luistervaardigheid van de leerlingen in cohorte 2 ten opzichte van de normgroep op drie meetmomenten.

Figuur 30. Leerachterstand op vlak van lees- en luistervaardigheid van de leerlingen in cohorte 3 ten opzichte van de normgroep op drie meetmomenten.

Figuur 31a. Gemiddelde prestatie op de luistertoets (op 20) van kinderen in projectscholen, controlescholen en de normgroep op elk meetmoment.

Figuur 31b. Gemiddelde prestatie op de leestoets (op 20) van kinderen in projectscholen, controlescholen en de normgroep op elk meetmoment.

Figuur 32. Spreiding van het schoolwelbevinden in cohorte 3 op de drie verschillende meetmomenten.

Figuur 33. Visuele voorstelling van de invloed van leerling- en leerkrachtkenmerken op de leerprestaties van leerlingen.

Figuur 34. Visuele voorstelling van de invloed van leerling- en leerkrachtkenmerken op de voortgang van leerlingen.

Figuur 35. Visuele voorstelling van de invloed van leerling- en schoolkenmerken op de leerprestaties van kinderen.

Figuur 36. Geïntegreerd model voor organisatie-analyse.

Figuur 37. Overzicht van het personeelsverloop binnen het pIEO-team.

Figuur 38. Proces van doelbepaling.

Figuur 39. Schematische voorstelling van de kenmerken van een succesvol pIEO-traject.

Figuur 40. Theoretisch model omtrent de interactie tussen schoolkenmerken en kenmerken van effectieve organisatieverandering.

Figuur 41. Theoretisch model omtrent de interactie tussen leerkrachtkenmerken en kenmerken van effectieve organisatieverandering.

Figuur 42. Schematisch overzicht van kenmerken van scholen en schoolteams die een succesvol of falend pIEO-traject aflegden.

Figuur 43. Schematisch overzicht van de effecten van een succesvolle of gefaalde implementatie.

Figuur 44. Theoretisch model omtrent de interactie tussen kenmerken van effectieve organisatieverandering en leerresultaten, leerwinst en welbevinden van de leerlingen.

Figuur 45. Gemiddelde rekenvaardigheidsscore van de leerlingen in scholen met een lage, middelmatige en hoge pIEO-implementatiegraad en de normgroep van het begin van de derde kleuterklas tot het einde van het vijfde leerjaar.

Figuur 46. Overzicht van de zaken die leiden tot een succesvol of falend pIEO-traject en de gevolgen hiervan voor de uitkomsten van het pIEO-project.

Lijst van bijlagen

1. Beschrijving van de rekentoetsen
2. Beschrijving van de taaltoetsen
3. Vragenlijst welbevinden 1^e tem 3^e leerjaar
4. Vragenlijst welbevinden 4^e en 5^e leerjaar
5. Oudervragenlijst
6. Vragenlijst voor leerkrachten kleuteronderwijs
7. Vragenlijst voor leerkrachten lager onderwijs
8. Vragenlijst voor ondersteunend personeel
9. Vragenlijst voor directies
10. Correlatietabellen: samenhang tussen leerprestaties voor taal en rekenen en welbevinden
11. Outputtabellen van de multilevel analyses
12. Interviewleidraad

Bestuurlijke samenvatting

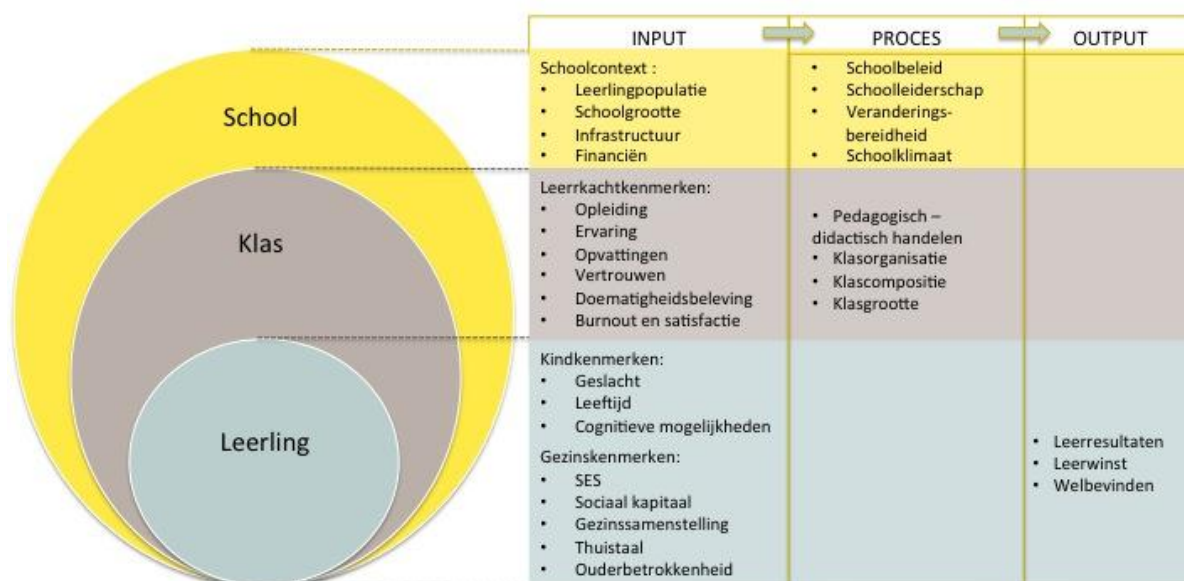
Introductie

Het Vlaamse onderwijsveld telt een aantal scholen dat gekenmerkt wordt door een sterke concentratie aan leerlingen met een lage sociaal-economische status: scholen waar vooral kinderen van laaggeschoolde en/of anderstalige ouders schoollopen. Uit onderzoek blijkt dat de leerprestaties in deze sociaal-etnisch gesegregeerde scholen gemiddeld zwakker zijn dan in scholen waar meer evenwicht heerst tussen leerlingen met een hoge en lage sociaal-economische status (Agirdag et al, 2012; Jacobs et al, 2009). Deze scholen moeten dus een inhaalbeweging maken: ze moeten een sterkere leerwinst bij de leerlingen bereiken om een succesvolle voorbereiding op het secundair onderwijs te garanderen (Roeleveld, et al, 2008; Steele 2011; Veenstra & Kuyper, 2004). Met het pLEO-project stelde de Vlaamse overheid tot doel sociaal-etnisch gesegregeerde scholen te ondersteunen in deze inhaalbeweging: 13 scholen kregen gedurende drie jaar de ondersteuning van een innovatiecoach om hun onderwijs te verbeteren. Om na te gaan of deze doelstelling bereikt werd, onderzocht de pLEO-Monitor op een wetenschappelijk onderbouwde manier het proces en de uitkomsten van het pLEO-project, en dit gedurende de volledige projectduur.

Het onderzoek van de pLEO-Monitor volgde hiertoe de dertien projectscholen op en vergeleek ze met dertien vergelijkbare controlescholen, d.i. scholen met een gelijkaardige context en leerlingenpopulatie. In al deze scholen werd een veelheid aan informatie verzameld over de leerlingen en hun ouders, de leerkrachten en de school (zie Figuur 1). Dit gebeurde op drie verschillende momenten – bij de start van het project, na één schooljaar en aan het einde van het project – aan de hand van vragenlijsten voor de schoolteams en de ouders, klasobservaties en testafnames bij de leerlingen. Deze generieke bevraging had tot doel een globaal beeld te vormen van de scholen en hun leerlingen.

Gelijktijdig werd ook het proces van het pLEO-project nauwgezet opgevolgd in de dertien projectscholen. Dit gebeurde op een kwalitatieve manier, aan de hand van interviews met de coaches, de directies, de leerkrachten en het zorgteam van de betrokken scholen. Deze kwalitatieve bevraging had tot doel inzicht te verwerven in het veranderingsproces dat op de scholen plaatsvond.

In de volgende paragrafen geven we een beknopte samenvatting van de onderzoeksresultaten met betrekking tot de beginsituatie van de scholen, het veranderingsproces en de uitkomsten van het project op niveau van de leerling, de leerkracht en de school.



Figuur 1. Theoretisch model van de pIEO-Monitor

De beginsituatie

De scholen in dit onderzoek situeren zich in vier regio's: drie centrumsteden, namelijk Brussel, Gent en Antwerpen en de Limburgse mijnstreek, en hebben onder hun leerlingen 47 tot 87% kinderen van een laagopgeleide moeder en 48 tot 90% kinderen die thuis zelden tot nooit Nederlands spreken. De scholen verschillen onderling sterk in grootte, infrastructuur, schoolvisie en leiderschap. Ook de veranderingsbereidheid van de schoolteams verschilt van school tot school, maar is bij de start van het onderzoek reeds opmerkelijk groter in de projectscholen dan in de controlescholen. Algemeen hebben de leerkrachten in de betrokken scholen slechts een matig geloof in de onderwijsbaarheid van hun leerlingen en eerder lage verwachtingen ten aanzien van de kinderen. Ze staan wel positief tegenover multiculturaliteit en zijn redelijk tevreden met hun job.

Bij de start van het onderzoek, aan het begin van het schooljaar 2013-2014, werden in de 26 scholen drie groepen leerlingen getest: de kinderen in de derde kleuterklas (n=696) de leerlingen in het eerste leerjaar (n=744) en de leerlingen in het derde leerjaar (n=619). Voor elke groep werd het welbevinden, de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in kaart gebracht. In elk van deze drie groepen valt op dat de leerlingen in zowel project- als controlescholen significant minder goed presteren voor rekenen en taal dan de modale Vlaamse leerling en ook een lager welbevinden rapporteren dan de gemiddelde Vlaamse leerling. Dit bevestigt de resultaten van eerder onderzoek die stellen dat leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen gemiddeld zwakker presteren.

Op basis van de selectiecriteria voor de controlescholen – namelijk een gelijkaardige context en leerlingpopulatie – verwachtten we bij aanvang van het onderzoek geen verschillen in leerprestaties tussen beide groepen. Toch stelden we bij de eerste testafnames vast dat de leerlingen in de controlescholen systematisch beter presteren voor taal en rekenen dan de kinderen in de projectscholen. In het vervolg van het onderzoek, waar gekeken wordt naar mogelijke effecten van het pIEO-project op de leerresultaten en de leerwinst van de leerlingen, werd rekening gehouden met deze vooraf bestaande verschillen.

Het pIEO-veranderingsproces

In dertien projectscholen werd een innovatiecoach ingezet om actief te werken aan onderwijsvernieuwing. De pIEO-Monitor bracht dit veranderingstraject in kaart en ging na in welke mate het succesvol was in elk van de dertien scholen.

Beschrijving van het proces

Het pIEO-project was gedurende drie schooljaren actief in de scholen. Het project kende echter een hobbelig parcours, waardoor de tijd die effectief gespendeerd kon worden aan een veranderingstraject eerder beperkt was. Het eerste schooljaar gebeurde er weinig tot niets in de scholen zelf: door een te snelle doorstart van het project, een gebrek aan een vooraf doordachte visie en theoretisch kader en een foute inschatting van selectiecriteria voor de coaches werd er weinig gerealiseerd. Het tweede schooljaar werd vervolgens gekenmerkt door heel wat coachwissels en een sterke zoektocht naar afstemming en een theoretisch raamwerk. Hoewel dit zorgde voor een sterkere coherentie in het werk van de coaches, vertraagde dit opnieuw het veranderingsproces in de scholen. Toch werd tijdens dit schooljaar in elke school een sterkte-zwakteanalyse gemaakt en werden de doelstellingen voor het project duidelijker. Op het einde van dit jaar besloot toch één school om het project te verlaten. Het derde en laatste projectjaar werd ingegaan met een volledig nieuw team van coaches, dat nu een zekere stabiliteit vond en met een duidelijk theoretisch kader naar de scholen kon stappen. Deze stabiliteit zorgde ervoor dat in negen scholen duidelijke doelen werden vooropgesteld en er actief werd gewerkt aan een aantal vernieuwingen en veranderingen. Deze situeerden zich zowel op niveau van de schoolorganisatie als op niveau van de klas. We zagen in een aantal scholen een evolutie naar gedeeld leiderschap, er ontstonden nieuwe overlegstructuren binnen de scholen en er werden lerende teams gevormd. Dit alles leidde in een aantal scholen tot een verschuiving in de schoolcultuur naar een meer open en positieve houding ten aanzien van de eigen situatie en uitdagingen. Leerkrachten werden zich bovendien meer bewust van hun eigen handelen en vertoonden een hogere mate van zelfreflectie. We kunnen besluiten dat negen van de twaalf projectscholen gedurende één tot twee schooljaren met de ondersteuning van een coach konden werken aan de vernieuwing en verbetering van hun onderwijs.

Kenmerken van effectieve verandering

Om te bepalen hoe effectief de veranderingstrajecten waren, gingen we in de pIEO-scholen op zoek naar fundamentele kenmerken van effectieve organisatieverandering. In de literatuur zijn verschillende modellen terug te vinden, die voor deze studie geïntegreerd werden tot een globaal model met elf kenmerken van effectieve verandering.

Uit de resultaten blijkt het belang van intrinsieke motivatie en eerdere ervaringen van het schoolteam: in scholen waar men positieve ervaringen heeft met verandering en intrinsiek gemotiveerd is om vernieuwingen door te voeren, vindt het project meer ingang en leidt het tot grotere realisaties. Hoewel het bepalen van duidelijke doelen voor het pIEO-project in de meeste scholen een moeilijk proces was, tonen de analyses dat doelbepaling cruciaal is voor een succesvol traject. Scholen die er niet in slagen een duidelijk projectdoel voorop te stellen realiseren geen opmerkelijke veranderingen. Dit hangt tevens samen met de aanwezigheid van een gedragen visie op onderwijs: schoolteams die een duidelijke visie hebben op het onderwijs dat ze willen bieden,

slagen er beter in duidelijke doelen te formuleren die kunnen vastgehangen worden aan de reeds bestaande visie. In een aantal scholen blijkt er geen breed gedragen visie bij het schoolteam en wordt het proces van doelbepaling en verandering bemoeilijkt.

Opmerkelijk in het pIEO-project is ook het belang van eenduidige communicatie omtrent veranderingen. Van bij de start van het project ervoeren de schoolteams een beperkte en verwarrende communicatie, waardoor foute verwachtingen gecreëerd werden en de schoolteams begonnen te twijfelen aan het project. Hierdoor verkleint de betrokkenheid en is er minder draagvlak voor het project binnen de scholen. Pas wanneer de schoolteams beseffen dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor het slagen van het project vergroot de betrokkenheid en komt er ruimte voor realisaties binnen het pIEO-project. Ook de vorming van lerende teams binnen de school hangt hiermee samen: schoolteams die beseffen dat ze zelf het eigenaarschap over het project in handen hebben, zijn meer geneigd om kritisch naar de eigen praktijk te kijken en van elkaar te leren. De directie speelt daarbij een belangrijke rol: het delen van het leiderschap is cruciaal om leerkrachten eigenaarschap te laten ervaren en aan te zetten tot professionele ontwikkeling.

Op basis van tien indicatoren, zoals bijvoorbeeld het draagvlak voor pIEO, de manier waarop de school in het project stapte en de communicatie, werd voor elk van de twaalf projectscholen een implementatie-index berekend. Door elke school op deze tien indicatoren een score toe te kennen construeren we een maat voor implementatie met een minimumscore van 0 en een maximumscore van 20. Hoe hoger de score, hoe sterker de implementatie van het veranderingstraject in de school was. Deze pIEO-implementatiegraad toont aan dat het pIEO-project in een aantal scholen erg goed werd geïmplementeerd en in andere scholen helemaal geen ingang vond. In vier scholen zien we een hoge implementatiegraad, in vijf scholen werd het project matig geïmplementeerd en in drie scholen kreeg het project geen voet aan de grond.

Kenmerken van scholen die samenhangen met een effectief pIEO-traject

Wanneer we kijken naar kenmerken van scholen die samenhangen met de mate waarin het pIEO-project succesvol geïmplementeerd werd, zien we een duidelijke samenhang met het schoolbeleid, het leiderschap in de school, de veranderingsbereidheid bij het schoolteam en de verwachtingen die leerkrachten hebben van hun leerlingen: de scholen waar pIEO succesvol werd geïmplementeerd scoren hoger op deze factoren dan de scholen waar pIEO minder ingang vond. Ook zien we een hogere implementatiegraad in de scholen die vrijwillig deelnamen aan het project, de scholen die een breed gedragen visie weten te creëren met betrekking tot de geplande veranderingen, de scholen die een groot draagvlak weten te creëren voor het project en die duidelijke doelen kunnen vooropstellen voor veranderingen op school.

De uitkomsten van het pIEO-project

Het pIEO-project stelde tot doel de leerprestaties, de leerwinst voor taal en rekenen en het welbevinden van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen te maximaliseren. Het huidige onderzoek gaat na in welke mate het pIEO-project veranderingen heeft bewerkstelligd op het niveau van de school, het schoolteam en de leerlingen.

De resultaten van dit onderzoek tonen aan dat een hogere pIEO-implementatiegraad samenhangt met een aantal veranderingen op niveau van de schoolorganisatie. Zo zien we in scholen waar het pIEO-traject succesvol verliep een sterker schoolbeleid ontstaan, evolueert het leiderschap in de

school naar een sterker en gedeeld leiderschap en wordt er planmatiger en doelgerichter gehandeld binnen de school. Op niveau van het schoolteam zien we dat de leerkrachten in deze scholen een positievere houding ontwikkelen ten aanzien van verandering, dat er meer overleg is tussen de leerkrachten onderling en dat er zodoende sterker ingezet wordt op professionele ontwikkeling. Bovendien ontwikkelen de leerkrachten een sterkere neiging tot zelfreflectie. Omgekeerd zien we in scholen waar het pIEO-project weinig tot geen ingang vond aan het einde van het project een nog grotere weerstand tegenover verandering en een lagere job-tevredenheid. Op vlak van schoolorganisatie en handelen in de klas zien we in deze scholen geen veranderingen ten opzichte van de start van het project. Ook is de zelfreflectie bij het schoolteam in deze scholen eerder beperkt.

Wanneer we kijken naar de leerresultaten van de leerlingen op het einde van het pIEO-project dan zien we dat de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen nog steeds minder goed presteren dan de modale Vlaamse leerling voor taal en rekenen. Voor rekenen zien we bij de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen een gelijkaardige groei doorheen het basisonderwijs, maar de leerachterstand blijft bestaan. Het onderwijs slaagt er dus in om – ondanks de ongunstiger omstandigheden - dezelfde groei te verwezenlijken in rekenvaardigheid als andere scholen. De leerachterstand voor rekenen wordt echter niet ingehaald. Voor taal zien we dat de evolutie van de lees- en luistervaardigheid van kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen ietwat verschilt van de groei die we bij de modale Vlaamse leerling zien. In het eerste, derde en vijfde leerjaar zien we een toenemende leerachterstand ontstaan voor taal, die telkens wordt gevolgd door een inhaalbeweging in het volgende leerjaar. Dit kan erop wijzen dat in deze overgangsjaren de eisen aan de taalvaardigheid van de leerlingen plots hoger worden en dat uitgerekend de taalzwakke leerlingen meer tijd en oefening nodig hebben om op dit hogere niveau te kunnen presteren. Algemeen kunnen we dus stellen dat ook aan het einde van het pIEO-project een kloof blijft bestaan in de leerprestaties tussen leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen en de modale Vlaamse leerling.

Een vergelijking van de prestaties en voortgang van de kinderen in de projectscholen met de kinderen in de controlescholen laat toe om na te gaan of het pIEO-project heeft geleid tot een grotere leerwinst dan wanneer het project niet zou hebben plaatsgevonden. Wanneer we kijken naar de prestaties op het einde van het project dan valt op dat de leerlingen in de projectscholen op dit moment even goed presteren als de leerlingen in de controlescholen en dit in elke cohorte en voor elk leerdomein. Voor luisteren doen de kinderen in het derde leerjaar van de projectscholen het beter dan de kinderen in de controlescholen. Merk op dat bij de start van het onderzoek het voordeel voor de leerlingen in de controlescholen was: toen presteerden zij over de hele lijn beter dan hun leeftijdsgenoten in de projectscholen. Vooral in het laatste projectjaar werd dan ook meer leerwinst geboekt in de projectscholen dan in de controlescholen. Op vlak van welbevinden is er weinig veranderd: de leerlingen in project- en controlescholen beoordelen hun schoolwelbevinden niet verschillend en het welbevinden is nog steeds iets lager dan dat van de modale Vlaamse leerling.

De grotere vooruitgang van kinderen in de projectscholen kan niet louter worden toegeschreven aan kenmerken van de wijzigende steekproef zoals de cognitieve mogelijkheden van de kinderen, de thuistaal of de sociaal-economische status. We vinden ook geen duidelijke en sluitende verklaring in leerkracht- of schoolfactoren: de bestaande verschillen tussen project- en controlescholen op vlak van opvattingen of schoolcompositie kunnen onvoldoende doorwegen om dit verschil in voortgang

te verklaren. Mogelijks is er dus sprake van een effect van het pIEO-project. Om deze hypothese te toetsen gaan we na of er verschillen zijn in leerprestaties en voortgang naargelang de mate waarin het pIEO-project succesvol werd geïmplementeerd in de school.

We stellen vast dat vooral op vlak van rekenvaardigheid de prestaties en de leerwinst na twee jaar pIEO-project verschillen naargelang de mate waarin de school het pIEO-project heeft geïmplementeerd. In de scholen die het pIEO-project matig tot sterk implementeerden, zien we betere prestaties voor rekenen bij de leerlingen dan in de scholen waar het project geen ingang vond. De grootste vooruitgang voor rekenen zien we echter in de scholen waar de implementatie van het pIEO-project matig was. Een mogelijke verklaring voor deze grotere vooruitgang gedurende het laatste schooljaar kan zijn dat de scholen waar de pIEO-implementatiegraad matig is net die scholen zijn waar het project tijdens het eerste jaar wat moeilijkheden kende, maar tijdens het tweede projectjaar wel goed aanvaard en geïmplementeerd werd. Deze vertraging zorgt dan voor een matige implementatie, maar mocht het project langer hebben gelopen, zouden we op deze scholen mogelijk een evolutie naar een sterke implementatie vaststellen. We zien geen samenhang tussen de pIEO-implementatiegraad en de leerprestaties of voortgang voor taal. Een mogelijke verklaring kan gevonden worden in het feit dat de scholen waar het pIEO-project succesvol werd geïmplementeerd sterker hebben in gezet op veranderingen in hun wiskundeonderwijs. Ook het welbevinden verschilt niet naargelang het pIEO-project meer of minder ingang vond in de school. Hoewel de projectduur te kort was om duidelijke effecten op de leerprestaties en de leerwinst van de leerlingen vast te stellen, zien we dus toch indicaties van een positief effect van het pIEO-project.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek kunnen we besluiten dat ondersteuning voor sociaal-etnisch gesegregeerde scholen erg belangrijk is. Dit onderzoek bevestigt dat de leerlingen in deze scholen systematisch minder goed presteren voor taal en rekenen dan de modale Vlaamse leerling en toont aan dat ook het welbevinden van de kinderen in deze scholen minder hoog is. Sociaal-etnisch gesegregeerde scholen staan voor de grote uitdaging om deze kloof, die reeds bij de start van de schoolloopbaan van hun leerlingen bestaat, te dichten. Uit het pIEO-project blijkt echter dat het beleidsvoerend vermogen van de scholen niet steeds groot genoeg is om deze uitdaging op eigen kracht aan te gaan. Met de ondersteuning van een innovatiecoach evolueerden de scholen in het pIEO-project echter wel naar een meer zelfkritische organisatie die met een open en positieve blik naar de uitdagingen in de school kijkt. Het pIEO-proces had in de scholen zijn weerslag op onder meer de beleidsvoering, het leiderschap en de professionaliteit van het schoolteam, wat op zijn beurt op termijn leidt tot sterker onderwijs en betere leerresultaten.

Beleidsaanbevelingen

Uit het onderzoek van de pIEO-Monitor vloeien een aantal aanbevelingen voort voor het Vlaamse onderwijsbeleid.

Ten eerste stellen we bij de uitvoering van dit onderzoek vast dat er een tekort is aan gevalideerde instrumenten voor de doelgroep van dit project. Dit impliceert dat informatie over de leerprestaties van laagpresterende kinderen enkel kan verzameld worden aan de hand van instrumenten die niet afgestemd zijn op de specifieke eigenheid van deze groep en mogelijks onvoldoende sensitief zijn. Bovendien zijn bestaande instrumenten onvoldoende op elkaar afgestemd om de leervorderingen van kinderen in kaart te brengen. We pleiten dan ook voor een Vlaams toetsontwikkelproject dat aan dit hiaat kan tegemoetkomen. De ontwikkeling van aangepaste meetinstrumenten zou

onderzoekers en scholen de tools in handen geven om een beter zicht te krijgen op de leerprestaties en de leerwinst van leerlingen. Belangrijk daarbij is dat het ontwikkelde instrumentarium voldoende ruimte laat om vanuit de eigen context van de school een proces van monitoring op te zetten.

De resultaten van dit onderzoek bevestigen dat de leerprestaties in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in Vlaanderen minder hoog zijn dan in niet-gesegregeerde scholen. De leerlingen komen echter met een achterstand het onderwijs binnen en behouden deze achterstand gedurende hun volledige lagere schoolloopbaan. Dit hypothekeert hun kansen in het vervolgonderwijs. Sociaal-etnisch gesegregeerde scholen staan dus voor een belangrijke uitdaging: de kloof dichten door nog meer en nog beter te doen dan andere scholen. Dit vereist een grotere professionaliteit bij de leerkrachten, een sterker beleidsvoerend vermogen in de school, meer interne kwaliteitszorg,... Om deze scholen te versterken zijn dan ook middelen nodig die gericht kunnen worden ingezet door de school op die domeinen waar verbetering mogelijk is. Een herverdeling van de bestaande middelen zou het moeten mogelijk maken om scholen die ondersteuning nodig hebben om zich als organisatie verder te ontwikkelen, de middelen aan te bieden die nodig zijn om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen en de kloof te dichten.

De vaststelling dat scholen intern vaak niet over de kennis en ervaring beschikken om de kwaliteit van hun onderwijs te evalueren en te bewaken kan een aanleiding zijn om de opleiding van directeurs, de lerarenopleiding en de rol van pedagogische begeleidingsdiensten onder de loep te nemen. In het huidige onderzoek zien we dat directeurs nog te vaak enkel gefocust zijn op het dagelijkse bestuur van de school onvoldoende bezig zijn met interne kwaliteitszorg. De reflex om de eigen onderwijspraktijk voortdurend te evalueren en bij te sturen is er nog te weinig. Toch wordt meer en meer verwacht van scholen dat ze zelf systematisch toezien op de eigen onderwijskwaliteit. Dit is een grote aanpassing voor directeurs die traditioneel vooral gericht waren op het dagelijks bestuur van de school en veel minder op beleidsontwikkeling en kwaliteitscontrole. We kunnen dus niet verwachten dat alle scholen deze omslag zelfstandig kunnen maken. Coördinatie en opvolging is noodzakelijk.

We pleiten dan ook voor het creëren van een kader waarbinnen scholen hun evaluerend vermogen kunnen ontwikkelen. Evalueren vraagt immers tijd en komt voor veel scholen bovenop het reeds bestaande takenpakket. Omdat er geen tijd en middelen voorzien zijn om de eigen praktijk continu te evalueren wordt dit vaak op de lange baan geschoven en houden veel teamleden de boot af. Indien we van scholen verwachten dat ze systematisch op hun eigen kwaliteit toezien dan moeten we nadenken over hoe de overheid een kader kan creëren voor scholen om hierin te evolueren. Interne professionalisering is een gedeelde verantwoordelijkheid: de scholen moeten het waarmaken maar moeten hiervoor ook de nodige omkadering en externe ondersteuning krijgen.

In deze externe ondersteuning kunnen de pedagogische begeleidingsdiensten een rol spelen. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat scholen moeilijk hun eigen sterktes en zwaktes kunnen bepalen en daar ondersteuning bij nodig hebben. Bijgevolg weten heel wat schoolteams ook niet duidelijk te formuleren wat de noden binnen de school zijn. Het aanbod vanuit de pedagogische begeleidingsdiensten schiet in een dergelijk geval tekort: wanneer scholen niet weten waar ze nood aan hebben, zullen ze ook geen gerichte hulpvraag stellen. Indien alle scholen zouden leren om systematisch een sterkte-zwakteanalyse te maken van hun organisatie wordt het veel eenvoudiger om te bepalen waar men als school nood aan heeft en kan het aanbod hierop afgestemd worden. Belangrijk is echter wel dat een dergelijke sterkte-zwakteanalyse samen met de school gemaakt

wordt in een sfeer van vertrouwen en openheid. Wanneer een dergelijke analyse gekoppeld wordt aan een vorm van externe evaluatie of controle (bvb door inspectie) zal nooit een draagvlak gecreëerd worden binnen de school om op een positieve en constructieve manier te werken aan de zwaktes in de organisatie. In dat geval schiet de sterke-zwakte analyse zijn doel voorbij.

Op basis van de huidige onderzoeksresultaten pleiten we voor een herdenking van de ondersteuning die scholen krijgen vanuit begeleidingsdiensten. Er kan gediscussieerd worden over een reorganisatie van de opzet van deze begeleiding waarbij moet nagedacht worden over de mogelijkheden om scholen intensiever, frequenter en (doel)gerichter te ondersteunen in veranderingsprocessen. De ontwikkeling van een tool voor het maken van een sterke-zwakteanalyse en op die manier scholen te ondersteunen in het monitoren van hun eigen praktijk kan een eerste stap betekenen in een meer doorgedreven en gerichte ondersteuning. Hierbij pleiten we voor ontwikkeling vanuit de onderzoekswereld, omwille van de duidelijke kijk op kritische succesfactoren die in een dergelijke tool centraal dienen te staan, en ondersteuning bij de implementatie door de pedagogische begeleidingsdiensten, die dichtbij de dagelijkse praktijk van de scholen staan.

Een dergelijke sterke-zwakteanalyse vereist de integratie van informatie op diverse niveaus. Uit het huidige onderzoek blijkt dat Vlaamse schoolleiders en leerkrachten de informatie waarover zij beschikken binnen de school niet systematisch aanwenden om vorm te geven aan beleid en praktijk. Scholen zijn nog te weinig vertrouwd met het gebruik van data om hun eigen functioneren onder de loep te nemen. Bovendien beschikken ze ook niet over de nodige – rijke – informatie die nodig is om een uitgebreide analyse te maken. Indien we scholen willen stimuleren tot het gebruik van informatie dan strekt het tot aanbeveling dat we een meer informatie-rijke omgeving uitbouwen. Daarbij is niet alleen de kwantiteit maar ook de kwaliteit van de informatie van belang. Het is zaak om op verschillende niveaus te investeren in relevante, valide en betrouwbare, en gebruiksvriendelijke informatie. We adviseren de overheid om samen met de inrichters van onderwijs te blijven investeren in bestaande initiatieven om bestaande informatie te ontsluiten (kenniscentrum, datawarehouse). Ook het creëren van een centraal verzamelpunt voor gevalideerde instrumenten voor gegevensverzameling en de verdere ontwikkeling en verspreiding van gestandaardiseerd toetsmateriaal en gekalibreerde meetinstrumenten strekt tot aanbeveling. Hoewel het in eerste instantie aan scholen - als eindverantwoordelijken - toekomt om processen van informatiegebruik en interne kwaliteitszorg te behartigen, kan het wenselijk zijn als overheid tijdelijk middelen te reserveren in het werkpakket van scholen, specifiek voor interne kwaliteitszorg. Vervolgens kunnen deze middelen na verloop van tijd deel uitmaken van de reguliere financiering.

Naast de discussie over de vorm en inhoud van ondersteuning en begeleiding van scholen zet het huidige onderzoek de deur open voor een discussie over de themazetting voor het nascholingsaanbod voor scholen en de opleiding van leraren. De huidige aandacht voor differentiatie en zorgbeleid op scholen kan verder verdiept worden.

Tot slot kunnen we op basis van het huidige onderzoek aanbevelen te blijven investeren in sociaal-etnisch gesegregeerd scholen. De versterking van het onderwijs in deze scholen is noodzakelijk om alle kinderen in onze samenleving gelijke kansen te bieden.

Valorisatie

De resultaten van het onderzoek van de pIEO-Monitor bieden een aantal inzichten die het startpunt kunnen zijn voor discussies met en over diverse stakeholders in het Vlaamse onderwijsveld. We bieden in de volgende paragrafen een aantal valorisatievoorstellen die ingaan op het mogelijke gebruik van de huidige onderzoeksresultaten door beleidsmakers, pedagogische begeleidingsdiensten, scholen, lerarenopleiders en onderzoekers. Daarbij overstijgen we het niveau van louter informatieverbreiding en tonen we aan hoe de onderzoeksresultaten rechtstreeks kunnen bijdragen tot concrete aanpakken die relevant zijn voor de Vlaamse onderwijscontext, zoals bijvoorbeeld de ontwikkeling van tools en instrumenten of het herdenken van de organisatie van diverse onderwijsactoren. Omdat de invalshoek verschilt naargelang de doelgroep organiseren we deze sectie volgens de focus van de verschillende stakeholders.

Gebruik van pIEO-resultaten voor onderwijsbeleid

De resultaten van het huidige onderzoek bieden directe input voor beleidsdiscussies en -aanpakken. Zo bieden de onderzoeksresultaten van de pIEO-Monitor inzicht in een aantal kritische variabelen om een veranderingsproces succesvol te implementeren in scholen. Deze variabelen situeren zich veelal op niveau van de klas of de leerkracht en de school. Op basis van deze inzichten kan een tool ontworpen worden voor scholen om hun eigen situatie te monitoren. Hierbij kan worden gedacht aan de ontwikkeling van meetinstrumenten en checklists die scholen kunnen ondersteunen in het opvolgen van de eigen situatie.

De onderzoeksresultaten kunnen tevens een katalysator zijn in een discussie over de opzet van begeleiding van sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Uit het onderzoek van de pIEO-Monitor kunnen kritische begeleidingsfactoren afgeleid worden die beleidsbeslissingen hierover richting kunnen geven. Zo kan worden nagedacht over een omslag van een eenmalige schoolbegeleiding naar een meer intensieve en frequente coaching van scholen die hier nood aan hebben.

Verder kunnen de onderzoeksresultaten ook helpen bij een discussie over de hervorming van de initiële opleidingen voor leerkrachten. Er is een belangrijke rol weggelegd voor de leerkracht in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen: de kloof die er van bij de start van de schoolloopbaan is, dient gedicht te worden. Dit vereist leerkrachten met een sterke professionaliteit en een gedegen inzicht in de noden van deze groep leerlingen. Lerarenopleiders kunnen op basis van de huidige inzichten inzetten op een betere voorbereiding van toekomstige leerkrachten op het werken met specifieke doelgroepen. Dit kadert overigens ook in andere ontwikkelingen binnen het onderwijs, zoals, bijvoorbeeld, de nood aan professionalisering van (toekomstige) leerkrachten in het kader van inclusie (zoals het M-decreet).

Naast de initiële lerarenopleiding kunnen ook in-service trainingen voor leerkrachten met deze onderzoeksresultaten worden georganiseerd. Zo kan de overheid rekening houden met de huidige bevindingen bij het bepalen van de thema's voor haar nascholingsaanbod of streven naar krachtigere vormen van in-service training.

Tot slot schuiven de resultaten van de pIEO-Monitor een aantal onderzoeksprioriteiten naar voren voor de toekomst, die, bijvoorbeeld, meegenomen kunnen worden in de nieuwe visie op onderwijsondersteunend onderzoek in Vlaanderen. De valorisatie bestaat hier dan enerzijds uit het oplijsten van te onderzoeken thema's en anderzijds een reflectie op de te volgen onderzoeks aanpak.

Transfer van resultaten naar begeleidingsdiensten en scholen

Naar pedagogische begeleidingsdiensten toe leert het huidige onderzoek dat het begeleiden van scholen een grote meerwaarde vormt. Deze meerwaarde wordt vooral gerealiseerd wanneer de begeleiding langdurig en vraaggestuurd is en in de scholen zelf wordt opgezet via een vertrouwensfiguur die in de school geaccepteerd wordt als expert. De huidige onderzoeksresultaten versterken dan ook de discussie over de opzet van schoolbegeleiding in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. We kunnen de vraag stellen of een externe begeleiding, die sporadisch wordt opgezet via een aanbodgedreven begeleiding, die onvoldoende lang in de tijd is en te weinig aandacht heeft voor het in kaart brengen van de kleine veranderingsprocessen in een leerkrachtenteam, wel opportuun is.

Verder tonen de resultaten van dit onderzoek dat er grote verschillen zijn tussen sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in de kwaliteit van het onderwijs dat ze aanbieden, de professionele ontwikkeling van de leerkrachten en het beleidsvoerend vermogen van de directie. Dit is een krachtige vaststelling en toont aan dat een hoog percentage anderstalige leerlingen of kinderen met een lage SES niet hoeft samen te hangen met een zwakkere schoolorganisatie. Sociaal-etnisch gesegregeerde scholen die goed functioneren, kunnen dan ook als een voorbeeld optreden voor scholen met een gelijkaardige context die minder goed functioneren. Er kan worden gedacht aan beleidsacties waarbij kwaliteitsvolle gesegregeerde scholen geïdentificeerd worden en, bijvoorbeeld, een kwaliteitslabel of een excellentieprijs krijgen. Op die manier kunnen schoolteams gemotiveerd worden en kan vanuit een positieve kijk op de doelgroep gewerkt worden aan een hogere kwaliteit van onderwijs. Uitwisselingen van leraren van goed en minder goed functionerende gesegregeerde scholen dient aangemoedigd te worden opdat teams die het minder goed doen leren van hun collega's die het wel goed doen. Deze positieve kijk is ook voor pedagogische begeleidingsdiensten erg belangrijk.

Wat de transfer naar scholen betreft, kunnen we stellen dat de inzichten die verworven worden in het huidige onderzoek een kader bieden aan alle scholen in Vlaanderen die wensen in te zetten op verandering en vernieuwing. Door de integratie van bestaande theoretische modellen omtrent effectieve organisatieverandering werd in dit onderzoek een model geconstrueerd dat duidelijk de randvoorwaarden voor en kenmerken van een effectieve verandering in het onderwijs beschrijft. Scholen die wensen in te zetten op veranderingen in hun schoolorganisatie kunnen van dit theoretisch raamwerk gebruik maken om de kans op een succesvolle implementatie te vergroten. Zo kan een briefing worden uitgewerkt voor zorgcoördinatoren waarin kritische indicatoren van het functioneren van leerlingen worden bekeken of kunnen tools ontwikkeld worden voor directeurs om hun eigen schoolprocessen te monitoren. Het valorisatietraject veronderstelt dan de ontwikkeling van een instrument dat de monitoring van schoolontwikkeling ondersteunt. Zeker in functie van de doorlichtingen is een dergelijke tool nuttig omdat het ook congruent is met het CIPO-model.

Bruikbaarheid voor de lerarenopleiding

Gegeven de huidige nadruk die in de lerarenopleidingen gelegd wordt op diversiteit, differentiatie en onderwijs in een grootstedelijke context, zijn de onderzoeksresultaten van de pIEO-Monitor direct relevant voor lerarenopleiders en toekomstige leerkrachten. Ten eerste geeft de pIEO-monitor aan de hand van harde cijfers aan dat er effectief een achterstand is bij leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Lerarenopleidingen krijgen hier een hands-on zicht op de aard van

die achterstanden en hoe leerkrachten hierop kunnen inspelen. Ten tweede geeft de pIEO-Monitor ook een houvast aan de vele BanaBa's die in deze opleidingen worden georganiseerd met betrekking tot zorg in het onderwijs en schoolbeleid. Vooral de inzichten die het huidige onderzoek verschaft in de processen en variabelen die samenhangen met succesvolle veranderingen in scholen zijn hier relevant. In functie van valorisatie bij deze doelgroep kan dit eindrapport een belangrijke rol spelen, maar kan ook geopteerd worden voor de ontwikkeling van een tool om snel en adequaat innovatie-condities in een school in kaart te brengen. Voor een vlotte vertaling van de onderzoeksresultaten naar de diverse opleidingen is het aangewezen praktisch materiaal uit te werken zoals, bijvoorbeeld, videoclips waarin de centrale actoren in een veranderingsproces aan het woord komen.

Transfer naar onderzoekers

De resultaten van het onderzoek van de pIEO-Monitor biedt rechtstreekse input voor onderzoekers in Vlaanderen: het schuift een aantal onderzoeksprioriteiten en methodologische prioriteiten naar voren zoals de nood aan instrumentontwikkeling voor deze doelgroep en verdere theorievorming die specifiek aandacht heeft voor de context van sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. De valorisatie bestaat in die zin uit het definiëren van een onderzoeksprogramma voor deze specifieke Vlaamse context. Verder is er valorisatiepotentieel via wetenschappelijke publicaties in zowel Nederlandstalige als internationale Engelstalige literatuur. Ook kunnen de onderzoeksresultaten voorgesteld worden op nationale en internationale conferenties. Gezien de focus van het pIEO-project en het onderzoek van de pIEO-Monitor is het hierbij aangewezen de insteek te kiezen van onder andere innovatieonderzoek, schoolmanagement, schooleffectiviteit en schoolverbetering.

Uit het voorgaande blijkt dat de resultaten van dit onderzoek naar diverse stakeholders en domeinen vertaald kunnen worden en zodoende een grote waarde kunnen hebben voor zowel theorievorming als beleid en praktijk. We kunnen als onderzoeksteam dan ook alleen maar aanmoedigen dat dit onderzoek wordt opgepikt door de verschillende stakeholders en dat er verder gebruik gemaakt wordt van de inzichten die het onderzoek biedt.

Inleiding

In het Vlaamse onderwijs zien we een toenemende sociale segregatie: kinderen uit gezinnen met een lage sociaal economische status komen steeds vaker samen in dezelfde scholen terecht (Jacobs & Rea, 2011; Jenkins, 2008). Zo ontstaan sociaal-etnisch gesegregeerde scholen, in de volksmond ook wel 'concentratiescholen' genoemd (Degroof, Elchardus et al., 2012; OECD, 2010). Voor veel kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status is de school een cruciale plaats om te leren. Deze kinderen kunnen gemiddeld minder andere bronnen aanboren om de kennis en vaardigheden op te doen die ze nodig hebben om door te stromen naar het secundair en later eventueel ook het hoger onderwijs. Er rust dus een grote verantwoordelijkheid bij de scholen, die tegelijkertijd voor een hele uitdaging staan: sociaal-etnisch gesegregeerde scholen hebben veel anderstalige leerlingen, bevinden zich vaak in complexe stedelijke contexten en worden geconfronteerd met kinderen en gezinnen in (kans)armoede. Vanuit deze uitdagingen blijkt het voor de schoolteams erg moeilijk om kinderen klaar te stomen voor het secundair onderwijs. Enerzijds is dus duidelijk dat het onderwijs een erg belangrijke rol vervult in de toekomst van deze kinderen, anderzijds zien we dat de context van sociaal-etnisch gesegregeerde scholen een extra uitdaging vormt om kwaliteitsvol onderwijs aan te bieden.

Op 1 september 2012 lanceerde toenmalig Vlaams minister van Onderwijs Pascal Smet daarom het project Innoveren en Excelleren in Onderwijs (pIEO). Vanuit de vaststelling dat sociaal-etnisch gesegregeerde scholen vaak minder goede resultaten boeken en niet voor elk kind een goede doorstroom naar het secundair onderwijs kunnen garanderen, wilde men met dit project inzetten op een maximalisering van de leerresultaten, de leerwinst en het welbevinden van kinderen in basisscholen met een hoge concentratie aan leerlingen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status.

Het pIEO-project bood gedurende drie schooljaren aan dertien scholen in vier regio's – Gent, Brussel, Antwerpen en de Limburgse mijnstreek – de ondersteuning aan van een innovatiecoach. Deze coach ging samen met de school op zoek naar nieuwe oplossingen voor oude problemen en trachtte vanuit de sterkte van de school samen met het aanwezige schoolteam nieuwe organisatievormen, alternatieve manier van lesgeven en andere vormen van klas- en schoolorganisatie te introduceren met het oog op het verbeteren van de leerprestaties, de leerwinst en het welbevinden van de leerlingen.

Samen met het pIEO-project ontstond ook de pIEO-Monitor. De pIEO-Monitor ging van start op 1 februari 2013 en bestaat uit een team van wetenschappers die verbonden zijn aan drie Vlaamse universiteiten: de Vrije Universiteit Brussel, Universiteit Antwerpen en Universiteit Gent. Dit flankerend team had tot doel op een wetenschappelijke manier op te volgen of het pIEO-project zijn doelstellingen realiseert.

De pIEO-Monitor heeft als primaire doelstelling na te gaan of het werk van de pIEO-coaches de gewenste veranderingen in de scholen teweeg brengt. Met andere woorden: de pIEO-Monitor gaat na of de leerresultaten, de voortgang en het welbevinden van de leerlingen in de pIEO-scholen positief beïnvloed worden door dit project.

Om deze evolutie in kaart te brengen volgt de pIEO-Monitor de betrokken scholen gedurende de volledige looptijd van het project en vergelijkt ze met dertien vergelijkbare scholen die geen begeleiding krijgen van een pIEO-coach. Zo willen we nagaan of het pIEO-project een invloed heeft op de leeruitkomsten en het welbevinden van de kinderen. Gezien de complexe realiteit waarin sociaal-etnisch gesegregeerde scholen zich bevinden, willen we echter meer in kaart brengen dan enkel de leerresultaten van de leerlingen. We gaan ook na welke input- en procesfactoren een rol spelen in eventuele veranderingen en willen we bestuderen waarom de ene interventie slaagt en de andere faalt.

Het onderzoek van de pIEO-Monitor loopt langs twee sporen. Het eerste spoor wordt toegelicht in hoofdstuk één en focust op outputfactoren: hoe is het gesteld met de leerresultaten, de leerwinst en het welbevinden van de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen? Daarbij gaan we eveneens op zoek naar verklarende factoren: wat is de impact van schoolkenmerken? Wat is de rol van de gezinscontext? Dit eerste spoor is beschrijvend en houdt nog geen rekening met de specifieke interventies van de pIEO-coaches. Het geeft wel een beeld van de algemene situatie in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in Vlaanderen en legt een aantal problemen bloot die met het pIEO-project aangepakt kunnen worden. We schetsen in dit hoofdstuk een uniek en uitgebreid beeld van het welbevinden en de leerresultaten op vlak van rekenvaardigheid en taalvaardigheid in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen en bieden daarbovenop een aantal verklarende inzichten door de koppeling te maken tussen de leerresultaten van de kinderen en hun specifieke context.

Het tweede spoor wordt beschreven in hoofdstuk twee en gaat dieper in op procesfactoren binnen het pIEO-project: wat hebben de coaches samen met de scholen gedaan? Wat is er op de scholen veranderd en hoe heeft dat de schoolorganisatie en de leerresultaten van de kinderen beïnvloed? In dit tweede spoor ligt de nadruk niet alleen op de uitkomsten van het pIEO-project maar vooral op het proces. Aan de hand van kwalitatieve, diepgaande analyses bestuderen we welk traject de pIEO-coaches met een school hebben afgelegd, welke problemen ze op hun pad tegenkwamen en hoe de scholen omgaan met verandering en innovatie. In tweede instantie gaan we uiteraard ook na of dit hele traject ook een weerslag heeft op de school, het schoolteam en de resultaten en het welbevinden van de leerlingen.

Dit rapport wordt afgesloten met een algemeen besluit en een aantal lessen voor de toekomst.

Hoofdstuk 1: Leerresultaten en leerwinst in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen

Onderzoek toont aan dat kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status (SES) doorgaans minder goede schoolresultaten behalen dan kinderen uit gezinnen met een hoge SES (Jacobs, Rea, et al. 2007). Dit kan worden verklaard door het feit dat kinderen uit gezinnen met een lage SES buiten de school gemiddeld minder bronnen kunnen aanboren om schoolse kennis en vaardigheden te verwerven (zwakker cultureel kapitaal). De school is voor veel van deze kinderen de voornaamste en vaak enige plaats waar schoolse vaardigheden geleerd worden. Een sterke concentratie aan kinderen uit gezinnen met een lage SES binnen een school zorgt ervoor dat de leerresultaten gemiddeld zwakker zijn dan in scholen met voornamelijk leerlingen uit gezinnen met een hoge SES of een goed evenwicht tussen kinderen uit gezinnen met een hoge en lage SES (Agirdag et al, 2012; Jacobs et al, 2009). Sociaal-etnisch gesegregeerde scholen, die erg hoog percentage leerlingen met een lage SES hebben, moeten een inhaalbeweging maken: ze moeten een sterkere leerwinst bij de leerlingen bereiken om een succesvolle voorbereiding op het secundair onderwijs te garanderen (Roeleveld, et al, 2008; Steele 2011; Veenstra & Kuyper, 2004).

Het pLEO-project stelt tot doel sociaal-etnisch gesegregeerde scholen te ondersteunen in deze inhaalbeweging. Om op een wetenschappelijk onderbouwde manier te kunnen onderzoeken of deze doelstelling bereikt wordt, dienen we vooraf inzicht te verwerven in de factoren die de leerprestaties en leerwinst van kinderen in deze scholen beïnvloeden.

1. Naar een geïntegreerd theoretisch model

Uit onderzoek blijkt dat zowel factoren op leerlingenniveau als variabelen op klas- en schoolniveau een invloed hebben op de uiteindelijke leerprestaties, leerwinst en het welbevinden van kinderen. In de volgende paragrafen worden op elk niveau een aantal belangrijke beïnvloedende factoren overlopen om deze vervolgens te vertalen in een bruikbaar theoretisch model voor het onderzoek van de pLEO-Monitor.

In de literatuur worden diezelfde factoren soms op een andere manier geclusterd: bv. op basis van een opportunity-propensity model (zie bv. Byrnes & Wasik, 2009). Byrnes en Miller (2007, 168) definiëren "opportunities" om te leren als "*culturally defined contexts in which an individual is presented with content to learn (e.g., by a teacher or parent, an author, etc.) or given opportunities to practice skills.*" Op het leerlingniveau kan bijvoorbeeld verwezen worden naar de mate van ouderbetrokkenheid. Op klasniveau kan verwezen worden naar processen en variabelen die in de pLEO context vooral bekeken worden op het niveau van het klasgebeuren (aangepaste lesaanpakken, voldoende oefenkansen, huiswerk, ...) en de leerkracht in de klas (klasmanagement, gelijke behandeling van leerlingen, gebruik evidence-based strategieën, ...). Maar ook op het schoolniveau kunnen we deze opportunity variabelen terugvinden door de focus op beleidskeuzes, schoolklimaat, leiderschap, ...). Aan de andere kant zijn er de zogenaamde 'propensity factoren' die door Byrnes en Wasik (2009, p.167) gedefinieerd worden als "*(...) any factors that relate to the ability or willingness to learn content once it has been exposed or presented in particular contexts* (Byrnes & Wasik, 2009). *As such, factors such as domain-specific aptitude, pre-existing knowledge, motivation,*

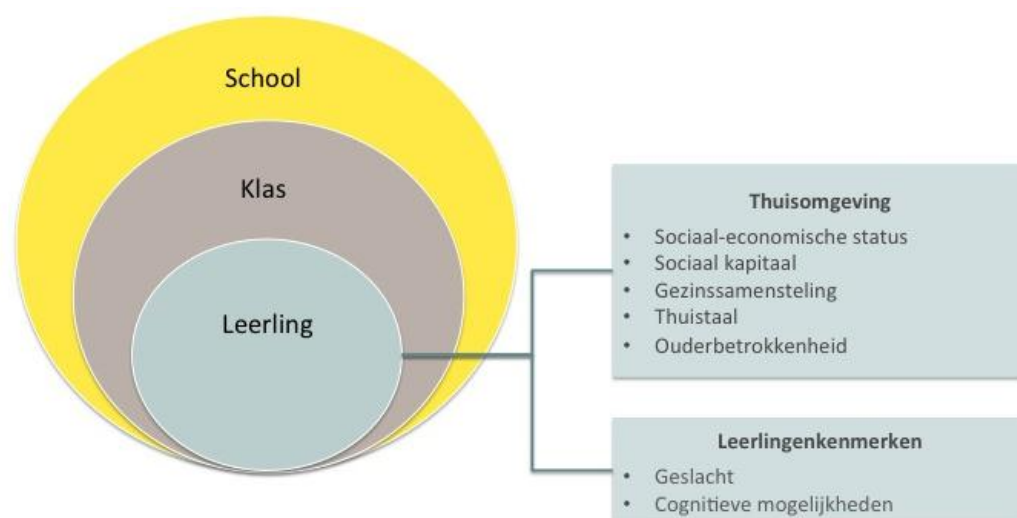
and self-regulation all pertain to the propensity component.” In ons model vinden we deze factoren vooral terug op het leerlingniveau. Maar ze kunnen ook geaggregeerd worden naar het klasniveau (bv. samenstelling klas) of het schoolniveau (bv. gemiddelde SES).

De keuze voor het hieronder uitgewerkte model is vooral ingegeven door het onderzoeksdesign in de pIEO-monitor waarbij longitudinaal naar drie afhankelijke variabelen wordt gekeken bij leerlingen uit verschillende klassen en scholen. Deze geneste structuur van de data verplicht ons ook theoretisch deze meerdere niveaus expliciet te modelleren om op die manier congruent de analyses te kunnen aanpakken.

We benadrukken dat we een model ontwikkelen waarvan we – a priori – weten dat het in de context van de pIEO-scholen niet getoetst is. Het feit dat we werken met een leerlingengroep met een aparte cluster aan achtergrondkenmerken, gekoppeld aan een klassituatie waarin leerkrachten zeer divers omgaan met de variatie aan leerlingen, en schoolcontexten die los van het geaggregeerde effect van leerling- en klasvariabelen ook sterk verschillen, betekent dat we met een samenspel zitten aan variabelen en processen dat moeilijk vergelijkbaar is met andere contexten. Hierdoor verwachten we dat de beschikbare theoretische en empirische basis voor praktijk en beleid soms niet zal bevestigd worden bij het uitvoeren van analyses voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Hieronder schetsen we eerst deze beschikbare theoretische en empirische basis bij de opbouw van het globale model.

1.1. De invloed van kind- en omgevingsfactoren

Hoe goed en snel kinderen leren, wordt niet primair beïnvloed door de school. Heel wat persoonlijke kenmerken van leerlingen en hun omgeving beïnvloeden de leerprestaties van kinderen. Zo zullen de cognitieve mogelijkheden en het geslacht van een kind mee bepalen hoe goed het op school presteert, maar ook de sociaal-economische status van het gezin, de ouderbetrokkenheid en de thuistaal zijn belangrijke factoren wanneer we de leerprestaties van een kind of een groep kinderen onder de loep nemen. Figuur 1 toont een overzicht van de beïnvloedende factoren die in de volgende paragrafen toegelicht worden.



Figuur 1. Factoren op leerlingenniveau die de leerprestaties en het welbevinden beïnvloeden.

1.1.1. Cognitieve mogelijkheden

Elk kind wordt geboren met een verschillende capaciteit tot leren, ook wel aangeduid met cognitieve mogelijkheden (zie het propensity concept hierboven). Het ene kind leert snel en gemakkelijk, terwijl het andere kind meer moeite moet doen om nieuwe informatie te verwerken en nieuwe vaardigheden te verwerven. Onderzoek toont dan ook een positief verband aan tussen de cognitieve mogelijkheden van een kind en diens leerprestaties (De Fraine, 2004; Hattie, 2009). De invloed van cognitieve mogelijkheden op leerprestaties gaat vooral over de tijd die een kind nodig heeft om iets nieuws te leren en niet zozeer over hoeveel of wat een kind kan leren (Creemers & Kyriakides, 2008). Individuele verschillen tussen leerlingen op vlak van cognitieve mogelijkheden zijn er in alle scholen en de cognitieve mogelijkheden van een kind zijn grotendeels aangeboren (Trzaskowski, Harlaar, Arden, Krapohl, Rimfeld, McMillan, Dale & Plomin 2014). In het onderzoek van de pLEO-Monitor nemen we de cognitieve mogelijkheden van het kind op als controlevariabele, zo kunnen we nagaan of de leerlingen van de scholen in het pLEO-project verschillen van andere scholen op vlak van cognitieve mogelijkheden. Op individueel niveau spreekt het voor zich dat de cognitieve mogelijkheden van een kind mee bepalen welke leerresultaten geboekt worden.

1.1.2. Geslacht

Naast de cognitieve mogelijkheden van een kind stelt wetenschappelijk onderzoek dat ook het geslacht van een kind samenhangt met leerprestaties. De algemene opvatting heerst dat jongens een moeilikere schoolloopbaan doorlopen dan meisjes (Bellens & De Fraine, 2012). Tegelijk vinden we in literatuur terug dat jongens in het Vlaamse basisonderwijs op basis van gestandaardiseerde toetsen gemiddeld betere resultaten behalen voor wiskunde en wetenschappen dan meisjes (Gielen, Bellens, Belfi & Van Damme 2012; Depaepe, Lamote, Vanlaar, Verhaeghe, Verschaffel & Van Damme 2014). Meisjes zouden op hun beurt beter presteren voor taal (Mullis, Martin, Kennedy & Foy 2007; Belfi, Goos, Pinxten, Verhaeghe, Gielen, De Fraine & Van Damme 2014) en een grotere leerwinst boeken op dit domein (MacBeath & Mortimore, 2001). Het onderzoek over de samenhang tussen geslacht en leerprestaties van leerlingen toont echter uiteenlopende en vaak tegenstrijdige resultaten (Bellens & De Fraine, 2012). In het onderzoek van de pLEO-Monitor gaan we na of er verschillen zijn tussen jongens en meisjes en bekijken we wat de implicaties hiervan zijn.

2.1.1. Sociaal-economische status (SES)

De cognitieve mogelijkheden en het geslacht van een kind zijn factoren die we niet kunnen wijzigen. Daarnaast zijn er een aantal omgevingsfactoren waar de school geen invloed op heeft, maar die wel een impact hebben op de leerresultaten van de leerlingen. Zo wordt onder meer de sociaal-economische status (SES) van het gezin waarin een kind opgroeit in verband gebracht met de leerprestaties op school (Fletcher & Navarrete, 2011). Sociaaleconomische status kan worden gemeten aan de hand van drie indicatoren: het ouderlijke inkomen, het onderwijsniveau van de ouders en het beroep van de ouders (Hattie, 2009) en is erg bepalend voor de schoolloopbaan (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2010): kinderen uit een gezin met een lage SES doen het als groep algemeen minder goed op school. Hattie (2009) stelt hierover dat de invloed van SES vooral bij jonge kinderen erg groot is. Kinderen uit een gezin met een lage SES starten hun schoolloopbaan met een achterstand omdat ze in de thuisomgeving weinig uitgedaagd worden (Verhaeghe & Van Damme, 2007). Deze achterstand halen ze volgens Verhaeghe en Van Damme (2007) nooit volledig in.

De scholen in het pLEO-project worden gekenmerkt door een erg groot percentage leerlingen uit gezinnen met een lage SES. De meerderheid van de leerlingen heeft vermoedelijk al van bij de aanvang van de schoolloopbaan een achterstand ten opzichte van leeftijdsgenootjes uit gezinnen met een hoge SES. Het is belangrijk in het onderzoek van de pLEO-Monitor om de leerresultaten van de kinderen te vergelijken met de resultaten van kinderen met een gelijkaardige achtergrond. Wanneer we de leerprestaties van de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen gaan vergelijken met die van de modale Vlaamse leerling dient steeds rekening gehouden te worden met het verschil in SES en de impact hiervan op de leerprestaties van de kinderen. Voor het onderzoek van de pLEO-Monitor is het interessant om na te gaan hoe groot de impact van SES op de leerresultaten is, wat de invloed op leerwinst is en of het onderwijs erin slaagt de achterstand van de leerlingen weg te werken. Is er hierbij een verschil op te merken tussen scholen die actief met hun coach zoeken naar nieuwe methodieken en gelijkaardige scholen die dit niet doen? Met andere woorden: kunnen de innovaties binnen het pLEO-project de ongelijkheid verminderen?

1.1.3. Sociaal kapitaal en ouderbetrokkenheid

Naast de sociaal-economische status is volgens wetenschappelijk onderzoek de gezinssamenstelling en het sociaal kapitaal van het gezin waarin een kind opgroeit van invloed op de leerprestaties. Zo stelde Blake reeds in 1981 de "resource dilution theory" voor, waarin hij stelt dat een toename van het aantal broers of zussen of een afname van het aantal volwassen personen in de familie resulteert in een verminderde toegang tot de hulpmiddelen van de familie (zoals bijvoorbeeld het financieel kapitaal). Omdat deze hulpmiddelen beperkt zijn, hebben kinderen uit grote gezinnen of een eenoudergezin minder toegang tot hulpmiddelen en dus minder kansen om zich academisch te ontwikkelen. Bovendien hebben ze minder exclusieve aandacht van hun ouders (Downey 1995; Steelman, Powell, Werum & Carter 2002; Chapple 2009).

Niet alleen de aandacht van de ouders, maar ook hun betrokkenheid bij de schoolloopbaan van het kind is van belang en heeft volgens onderzoek een positieve invloed op de leerprestaties en het welbevinden van de leerling (Hattie, 2009; Wolfendale & Bastiani, 2000). Deze betrokkenheid kan gericht zijn op zowel de school – bijvoorbeeld in gesprekken met de leerkracht - als de thuisomgeving, bijvoorbeeld door te helpen bij huiswerk (Pomerantz, Moorman & Litwack 2007).

Onderzoek van Desforges en Abouchaar (2003) toont aan dat vooral het ondersteunend thuisklimaat een grote invloed op leerprestaties heeft en dat ouders met een hoge sociaal-economische status gemiddeld genomen meer betrokken zijn dan ouders met een lage SES. Toch wil dit niet zeggen dat in lage SES-gezinnen geen ouderlijke betrokkenheid aanwezig is of dat deze ouders zich niet interesseren in het schoolleven van hun kind (McCarthy, 2000). Wanneer ouders met een lage SES enthousiasme en interesse tonen voor het leren van hun kind kunnen ze daarmee de negatieve invloed van hun lage SES naar de achtergrond verplaatsen. Het is dus zeker zinvol om in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in te zetten op ouderbetrokkenheid en ouders te overtuigen van het belang van een thuisklimaat dat het leren ondersteunt.

1.1.4. Thuistaal

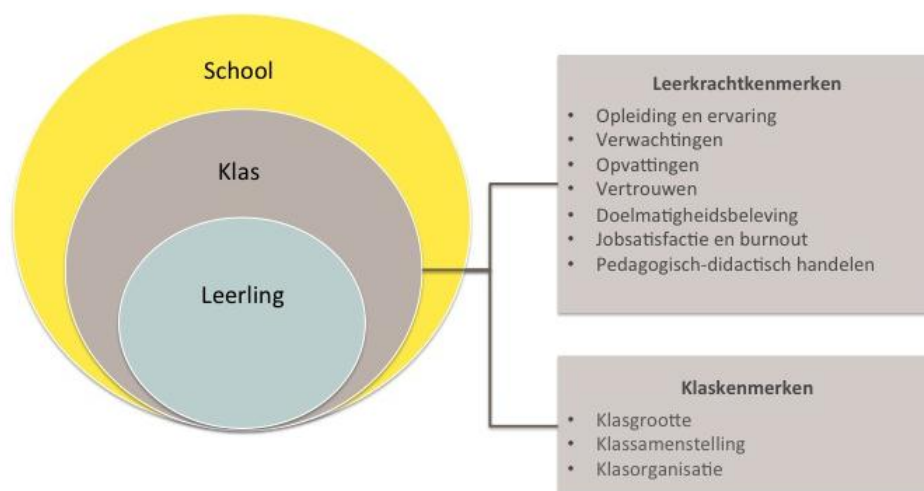
De pLEO-scholen worden gekenmerkt door een groot percentage anderstalige leerlingen. Heel wat kinderen in dit onderzoek spreken thuis een andere taal dan het Nederlands. Dit zorgt voor een minder sterke beheersing van de Nederlandse taal op het moment dat de kinderen hun schoolloopbaan aanvatten. In sommige gevallen kennen de kinderen helemaal geen Nederlands

wanneer ze in een school starten. Onderzoek stelt hierover dat een taalachterstand in het basisonderwijs een voorspeller is voor zwakkere leerprestaties (Van Damme, De Troy, Meyer, Minnaert, Lorent, Opdenakker & Verduyck 1997; Van Laere, Aesaert & van Braak 2014). Bovendien tonen eerdere onderzoeksresultaten aan dat kinderen die thuis geen Nederlands spreken of naast het Nederlands bijkomend een andere taal spreken lagere prestaties hebben voor taal en wiskunde (Reynolds et al., 2002). Bellens en De Fraine (2012) stellen echter dat "de negatieve samenhang tussen thuistaal en onderwijsuitkomsten grotendeels verklaard wordt vanuit de lage SES en lage aanvangsprestaties voor de onderwijstaal" (p47). Verhaeghe en Van Damme (2007) stellen hierover dat anderstalige leerlingen een hogere leerwinst boeken dan Nederlandstalige leerlingen indien gecontroleerd wordt voor SES en taalvaardigheid. Anderstalige kinderen starten dus wel met een achterstand, maar halen die deels in, terwijl Nederlandstalige kinderen met een lage SES hun achterstand niet inhalen (Bellens & De Fraine, 2012; Vandecandelaere et al., 2010; Verhaeghe & Van Damme, 2007).

In het Vlaamse onderwijsveld wordt het spreken van een andere taal dan het Nederlands vooral als een barrière gezien voor het leren (Agirdag, 2010). Van daaruit worden kinderen sterk gestimuleerd om op school enkel Nederlands te spreken en wordt het spreken van een andere taal zelfs soms bestraft. Agirdag (2010) geeft echter aan dat het gebruiken van de moedertaal op school leidt tot betere prestaties en een hoger welbevinden bij de anderstalige leerlingen. De moedertaal hoeft dus niet enkel een barrière te zijn, maar kan ook beschouwd worden als een rijkdom voor het kind.

1.2. De invloed van de leerkracht en de klas

Naast een aantal specifieke kenmerken op het leerlingenniveau, is de leerkracht de belangrijkste factor om variantie in leerlingresultaten te verklaren (Goe, 2007; Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2007; Opdenakker, Van Damme, De Fraine, Van Landeghem & Onghena, 2002). Dit verklaart de groei in de interesse voor het bestuderen van 'teacher quality' (Hill et al., 2012; zie ook de opportunity-factoren uit het raamwerk van Byrnes en Wasik, 2009). In klassiek onderwijs-effectiviteitsonderzoek wordt de leerkracht echter zelden onderzocht (Van Houtte, 2011) en is het onduidelijk welke aspecten van 'teacher quality' er nu echt toe doen (Goe, 2007). In het onderzoek van de pIEO-Monitor willen we dit wel doen.



Figuur 2. Factoren op klasniveau die een invloed hebben op leerprestaties en welbevinden van leerlingen.

Wanneer we kijken naar leerkracht- en klaskenmerken die mogelijk een invloed hebben op de leerprestaties van kinderen kunnen we een onderscheid maken tussen inputfactoren en proceskenmerken (Bellens & De Fraine, 2012). Inputfactoren zijn kenmerken die de leerkracht bij de start van het leerproces binnenbrengt, zoals bijvoorbeeld de ervaring en opleiding van de leerkracht, opvattingen over en verwachtingen ten aanzien van de leerlingen, en doelmatigheidsbeleving. Ook de jobtevredenheid en burnout van een leerkracht kunnen hier een rol spelen. Proceskenmerken zijn de zaken die kenmerkend zijn voor het klasgebeuren: het didactisch handelen van de leerkracht, de klasgrootte, de klassamenstelling en de klasorganisatie.

1.2.2. Ervaring en opleiding van de leerkracht

Leerkrachten in het Vlaamse basisonderwijs hebben vrijwel allemaal een gelijkaardige opleiding achter de rug. Er zijn weinig onderlinge verschillen tussen leerkrachten wat betreft het opleidingsniveau. Onderzoek naar de invloed van het opleidingsniveau op de leerprestaties van leerlingen is bovendien niet eenduidig. Sommige studies vinden een positieve samenhang tussen beide factoren waarbij leerlingen van hoger opgeleide leerkrachten dus beter presteren (e.g., Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin, & Vasquez Heilig, 2005; Goldhaber & Brewer, 2000) terwijl andere studies helemaal geen samenhang vinden (e.g., Croninger, Rice, Rathbun & Nishio, 2007; Campbell et al., 2004). In elk geval, indien er een verband gevonden wordt, is dit eerder beperkt (De Fraine, 2004). We verwachten dus ook in het onderzoek van de pLEO-Monitor geen grote rechtstreekse invloed van het opleidingsniveau van de leerkracht op de leerprestaties van de leerlingen. Wel interessant is om na te gaan of het opleidingsniveau van de leerkrachten misschien een directe of indirecte invloed heeft op het welbevinden van leerlingen. Hier is immers tot op heden nog geen onderzoek naar verricht (Bellens & De Fraine, 2012).

In tegenstelling tot het opleidingsniveau, dat bij de meeste leerkrachten in het Vlaamse basisonderwijs gelijk is, zijn er uiteraard wel grote verschillen in het aantal jaren ervaring van de leerkrachten. Hierover toont onderzoek aan dat minder ervaren leerkrachten ook minder effectief zijn in het lesgeven (Hattie, 2009). Dit onderscheid is echter enkel duidelijk in de eerste jaren: beginnende leerkrachten met minder dan drie jaar ervaring zijn volgens eerder onderzoek beduidend minder effectief dan leerkrachten die al enkele jaren ervaring hebben (Nye et al., 2004). Toch heeft het aantal jaren ervaring meestal geen direct effect op de leerprestaties van de kinderen, maar gaat het om een indirect effect: ervaring in de klas heeft een invloed op hoe de leerkracht zich in de klas gedraagt, wat op zijn beurt de resultaten van de leerlingen beïnvloedt (Campbell et al., 2004; Bellens & De Fraine, 2012). Hobson, Malderez en Tomlinson (2009) stellen hierover dat het erg zinvol kan zijn om beginnende leerkrachten te mentoren. Dit zou een positief effect hebben op zowel de leerresultaten als de leerwinst.

1.2.3. Verwachtingen, opvattingen en vertrouwen van de leerkracht

Onderzoek toont een duidelijk verband tussen de verwachtingen die leerkrachten koesteren ten aanzien van hun leerlingen en de leerprestaties van die leerlingen: wanneer de leerkracht hoge verwachtingen stelt dan doen de leerlingen het beter (Bellens & De Fraine, 2012; Creemers & Kyriakides, 2008; Jussim & Harber, 2005). Een belangrijke bevinding hierbij is dat de positieve effecten van hoge verwachtingen bij de leerkrachten groter zijn dan de negatieve effecten van lage

verwachtingen (Jussim & Harber, 2005). Ook stellen Jussim en Harber (2005) dat de effecten van leerkrachtverwachtingen meer doorwegen op de prestaties van allochtone leerlingen en leerlingen met een lage sociaal-economische status dan op de prestaties van autochtone leerlingen en leerlingen met een hoge sociaal-economische status. Het lijkt dus erg belangrijk dat leerkrachten in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen met voldoende hoge verwachtingen ten aanzien van hun leerlingen voor de klas staan (Agirdag, Van Avermaet & Van Houtte, 2013).

In dezelfde lijn is het vertrouwen van leraren in hun leerlingen van belang (Van Maele, Forsyth & Van Houtte, 2014). Volgens een studie van Goddard, Salloum en Berebitsky (2009) is er algemeen een significante invloed van het vertrouwen dat leerkrachten stellen in hun leerlingen op de leerprestaties, maar vooral voor minder kansrijke leerlingen blijkt het extra belangrijk dat de leerkracht vertrouwen heeft in hun kunnen. Dit is een belangrijke vaststelling aangezien de perceptie van leerkrachten over allochtone leerlingen doorgaans minder positief is (Rubie-Davies et al., 2006). Deze negatieve percepties zijn niet zozeer ingegeven door de afkomst van de leerling, maar zijn sterk ingegeven door de sociaal-economische status van de leerling: allochtone leerlingen zijn vaak afkomstig uit kansarme milieus en dit zorgt voor een negatievere perceptie bij leerkrachten (Jussim et al., 1998). Omdat allochtone leerlingen net gevoeliger zijn voor het vertrouwen van de leerkracht is het interessant om na te gaan hoe dit in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen de leerresultaten beïnvloedt.

Verder verwachten we ook een positieve samenhang tussen vertrouwen en positieve opvattingen en verwachtingen van de leerkracht enerzijds en het welbevinden van de leerlingen anderzijds. Van den Bergh en collega's (2010) stellen dat allochtone leerlingen gevoeliger zijn voor negatieve opvattingen dan autochtone leerlingen. We kunnen dan ook veronderstellen dat negatieve opvattingen een negatieve invloed uitoefenen op het welbevinden van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen.

Gezien de specifieke focus van het huidige onderzoek op sociaal-etnisch gesegregeerde scholen gaan we ook na of de opvattingen van leerkrachten over multiculturaliteit en anderstaligheid een invloed hebben op hun klaspraktijk en/of de leerresultaten van de leerlingen. In wetenschappelijk literatuur wordt hierover vermeld dat één van de grote uitdagingen voor het huidige onderwijs erin bestaat tegemoet te komen aan de noden van kinderen met een andere culturele achtergrond (Hachfeld et al., 2011). Op dit moment slaagt het onderwijs hier nog niet in. Hoewel leerkrachten een centrale rol spelen in dit proces is nog maar weinig bekend over de houding en de opvattingen van leerkrachten over culturele diversiteit op school (Vedder et al., 2006). Zeichner stelde in 1992 dat het meeste onderwijseffectiviteitsonderzoek 'kleurenblind' is. We stellen vandaag vast dat hier weinig in veranderd is en willen hier met het huidige onderzoek een verandering in brengen.

1.2.4. Doelmatigheidsbeleving

De doelmatigheidsbeleving of self-efficacy van een leerkracht is het geloof van die leerkracht in zijn/haar eigen capaciteiten om de gewenste leerresultaten en leerwinst te boeken bij de leerlingen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Het gaat met andere woorden om de mate waarin de leerkracht van zichzelf vindt dat hij/zij een verschil kan maken voor de leerlingen (Bellens & De Fraine, 2012). Dit beeld dat de leerkracht heeft over zijn/haar eigen kunnen heeft een invloed op de prestaties van leerlingen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Campbell et al., 2004) en op de motivatie van de leerlingen (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Er zijn geen studies voor handen die een effect rapporteren op het welbevinden van de leerlingen (Bellens & De Fraine, 2012).

Het effect van doelmatigheidsbeleving van leerkrachten op de leerprestaties en leerwinst van leerlingen verloopt indirect. Bellens en De Fraine (2012) stellen dat de doelmatigheidsbeleving het gedrag van de leerkracht in sterke mate beïnvloeden en op die manier een effect hebben op de leeruitkomsten van de leerlingen. Verder vinden Tschannen-Moran en Hoy (2001) een duidelijke samenhang tussen doelmatigheidsbeleving en het welbevinden van de leerkracht, zijn/haar jobtevredenheid en zijn/haar engagement in zijn job. Campbell en collega's (2004) wijzen dan weer op het feit dat een lage doelmatigheidsbeleving van de leerkracht samengaat met lage verwachtingen bij de leerlingen over hun leerprestaties en dit zorgt op zijn beurt voor minder goede resultaten.

Op basis van onderzoek kunnen we besluiten dat het belangrijk is dat leerkrachten voldoende geloof hebben in hun eigen kunnen. Belangrijk daarbij is te weten dat de self-efficacy beliefs van leerkrachten niet statisch zijn, maar positief beïnvloed kunnen worden door te reflecteren over de eigen klaspraktijk. In het onderzoek van de pIEO-Monitor kunnen we nagaan of er met de komst van de pIEO-coaches meer werd stilgestaan bij de eigen klaspraktijk en hoe dit de doelmatigheidsbeleving van de leerkracht en de leerprestaties van de leerlingen - eventueel - heeft beïnvloed.

1.2.5. Jobsatisfactie en burnout

Jobsatisfactie kan worden omschreven als de tevredenheid van een persoon met zijn/haar werk of de positieve of negatieve affectieve reacties die iemand heeft op zijn/haar werk (Weiss, 2002). Verschillende studies naar jobsatisfactie bij leerkrachten tonen aan dat dit een belangrijke invloed uitoefent op de relatie tussen de leerkracht en zijn/haar leerlingen (Van den Berg, 2002), op het enthousiasme van de leerkracht (Chen, 2007), en op het feit of leerkrachten blijven kiezen voor hun job (Ingersoll, 2001). Deze zaken hebben op hun beurt een invloed op de prestaties en het welbevinden van de leerlingen.

Onderzoek toont eveneens aan dat de motivatie en jobsatisfactie van een leerkracht goed kan voorspeld worden door na te gaan in welke mate leerkrachten kenmerken van burnout vertonen (Hakanen et al., 2006; Schaufeli & Salanova, 2007). Burnout wordt in de literatuur omschreven als "een psychologische toestand van emotionele uitputting, depersonalisatie en negatieve beoordeling van de eigen successen die kan voorkomen bij personen die veel met andere mensen werken" (Maslach, 1993, p20-21). Jennett, Harris en Mesibov (2003) vermelden hierbij dat vrijwel alle leerkrachten stress ervaren in hun werk. De meeste leerkrachten weten goed om te gaan met jobgerelateerde stress door bijvoorbeeld terug te vallen op sociale en emotionele steun van collega's, samen te werken met ouders of hun aanpak bij te sturen. Wanneer een leerkracht geen succesvolle manier vindt om met zijn/haar werkgerelateerde stress om te gaan, kan dit resulteren in burnout (Jennett, Harris & Mesibov, 2003 – voor Vlaanderen zie Huyghe, Van Droogenbroeck, Elchardus, Kavadias, Siongers & De Smedt, 2012).

Om na te gaan in welke mate leerkrachten in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen dergelijke werkgerelateerde stress ervaren, wordt in het onderzoek van de pIEO-Monitor aandacht besteed aan jobsatisfactie en burnout en gaan we eveneens na in welke mate deze factoren direct of indirect een invloed uitoefenen op de leerprestaties en het welbevinden van de leerlingen.

1.2.6. Pedagogisch didactisch handelen

Naast de kennis en de opvattingen van de leerkracht blijft de kwaliteit van het lesgeven, namelijk wat de leerkracht concreet doet in de klas, van primair belang voor de leerresultaten, de leerwinst en het welbevinden van de leerlingen (Hattie, 2009). We duiden deze actie van de leerkracht aan met de term "pedagogisch-didactisch handelen". Volgens van de Grift (2011) omvat dit pedagogisch didactisch handelen zes aspecten:

- Een veilig en stimulerend klasklimaat creëren
- Efficiënte lesorganisatie
- Duidelijk en gestructureerde instructies geven
- Intensief en activerend lesgeven
- Differentiëren binnen de klasgroep
- Leerstrategieën aanleren

Met betrekking tot het creëren van een **veilig en stimulerend klasklimaat** zijn volgens Creemers en Kyriakides (2008) twee componenten van belang: de interactie tussen de leerkracht en de leerlingen en de interactie tussen de leerlingen onderling. Een goede relatie tussen leerkracht en leerling wordt gekenmerkt door wederzijds respect, gelijkheid en echtheid (Engels et al., 2004) en heeft een gunstig effect op de prestaties en het welbevinden van de leerlingen (Buyse et al., 2009; Spilt et al., 2011). Ook relaties tussen leerlingen onderling spelen een belangrijke rol in het welbevinden. Pesten bijvoorbeeld, heeft onmiddellijke gevolgen voor het welbevinden van een kind (Engels & Aelterman, 2003). Een opvallende bevinding van Wolke en collega's (2001) is dat kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status meer rapporteren dat ze pesten en/of gepest worden.

Ook een **efficiënte lesorganisatie** draagt bij aan een effectieve les. Een les die efficiënt georganiseerd is, zorgt voor een maximale effectieve leertijd en onderzoek toont unaniem aan dat hoe groter de effectieve leertijd is, hoe hoger de prestaties van de leerlingen zijn (Bellens & De Fraine, 2012; Creemers & Kyriakides, 2008; De Fraine, 2004). Dit geldt zowel voor autochtone als allochtone leerlingen, en evengoed voor lage SES-leerlingen als hoge SES-leerlingen (Hattie, 2009). Belangrijk is dat studies aangeven dat lage SES-leerlingen meer instructie nodig hebben waardoor zij dus in totaal meer tijd nodig hebben om hoge prestaties te behalen (Campbell et al., 2004).

Het derde aspect van het pedagogisch-didactisch handelen omvat het geven van **duidelijke en gestructureerde instructies**. Een effectieve instructiestijl van de leerkracht wordt gezien als één van de belangrijkste kenmerken op klasniveau die de leerprestaties beïnvloeden (Bellens & De Fraine, 2012). Uit een studie in het secundair onderwijs van Opdenakker en Van Damme (2009) komen zeven factoren naar voor die bevorderend zijn voor de leerprestaties en het welbevinden van de leerlingen: (1) duidelijke doelen stellen, (2) de leerstof structureren, (3) leerprocessen ondersteunen door feedback te geven, (4) de leerlingen actief betrekken bij de les, (5) metacognitieve vaardigheden aanleren, (6) de autonomie van de leerlingen ondersteunen, en (7) effectief klasmanagement. Campbell en collega's (2004) vermelden hierbij dat deze zeven componenten voornamelijk effectief blijken voor kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status en kinderen die minder goed presteren.

Intensief en activerend lesgeven is belangrijk om de leerlingen bij de les te houden. Zoals reeds eerder vermeld, omvat een effectieve instructiestijl ook het actief betrekken van de leerlingen bij de les. Dit kan een leerkracht doen door prikkelende vragen te stellen en de leerlingen actief te laten experimenteren (Creemers & Kyriakides, 2008). Deze technieken vertonen een positieve

samenhang met de leerprestaties van de kinderen en zorgen tevens voor een beter welbevinden (Engels et al., 2004).

Verder is een goede leerkracht in staat om te *differentiëren*. Met andere woorden: de leerkracht kan zijn/haar instructie en oefeningen afstemmen op de verschillen in de klasgroep. Deze binnenklasdifferentiatie kan gebeuren op basis van het niveau van de leerling, op basis van de interesses van de leerling en/of op basis van het leerprofiel van de leerling (Bellens & De Fraine, 2012). Met dergelijke differentiatie erkent de leerkracht dat zijn/haar klasgroep heterogeen is en dat hij/zij moet inspelen op bestaande verschillen tussen de leerlingen. Ledoux en Overmaat (2001) geven aan dat differentiatie vooral een gunstig effect heeft bij kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status.

Tot slot bestaat goed pedagogisch didactisch handelen ook uit het aanleren van *leerstrategieën* of metacognitieve vaardigheden. Bellens en De Fraine (2012) stellen dat "effectieve leerkrachten hun leerlingen nieuwe strategieën aanleren of hun leerlingen helpen om hun eigen strategieën te ontwikkelen die hen helpen om een veelheid aan problemen op te lossen".

1.2.7. Klasgrootte en -samenstelling

Naast een aantal individuele kenmerken van de leerling en de leerkracht kunnen kenmerken van de klasgroep een invloed hebben op de leerprestaties en het welbevinden van kinderen. Algemeen wordt aangenomen dat een kleinere klasgroep een gunstiger effect heeft op de leerprestaties en het welbevinden dan een grote klasgroep (Annevelink, 2004; Bellens & De Fraine, 2012; Creemers & Kyriakides, 2008). Zo zou een kleinere klasgroep een positief effect hebben op de groepsprocessen binnen de klas, op de kwaliteit van het lesgeven, op de aandacht van de kinderen tijdens de les, op de aanpassing van de leerling aan de school en op de moraal, stress en het enthousiasme van de leerkracht (Blatchford & Martin, 1998). Al deze zaken dragen eveneens bij tot betere leerprestaties bij de kinderen. Nye, Hedges en Konstantopoulos (2000) bestudeerden de invloed van klasgrootte specifiek voor lage SES-leerlingen en stelden vast dat de positieve effecten van een kleine klasgroep voor deze leerlingen nog iets groter zijn dan voor de modale leerling en dit vooral voor de prestaties op vlak van lezen. Ander onderzoek spreekt dit ten dele tegen en benadrukt dat het niet de klasgrootte is die een directe impact heeft, maar dat dit afhankelijk is van de mate waarin de leerkracht kiest voor strategieën binnen de klasgroep om te differentiëren of in kleinere groepen te werken (zie bv. Hattie, 2009, p. 74 en verder).

Wat de samenstelling van de klas betreft, toont onderzoek aan dat het indelen van leerlingen volgens hun niveau geen goed idee is voor zwakkere leerlingen en leerlingen met een lage SES (Ledoux & Overmaat, 2001). Een indeling naar niveau heeft een positief effect op de prestaties van gemiddelde en sterke leerlingen maar een negatief effect op de prestaties en het welbevinden van zwakke leerlingen (Belfi et al., 2010). Tegelijk vond Whitburn (2001) dat sterke leerlingen niet minder goed presteren wanneer ze in een heterogene klasgroep zitten dan wanneer ze in een homogene klasgroep zitten. We kunnen dus besluiten dat scholen voor hun zwakkere leerlingen beter kiezen voor heterogene klasgroepen. De sterke leerlingen zullen hiervan geen hinder ondervinden (Bellens & De Fraine, 2012). Dit indiceert echter ook dat het bestaan van sociaal-etnisch gesegregeerde scholen niet in het voordeel is van de leerlingen met een lage SES. Deze kinderen presteren namelijk beter wanneer ze omringd worden door sterke leerlingen in een heterogene klasgroep. De keuze voor jaarklassen of graadsklassen heeft geen invloed op de prestaties van de leerlingen (Belfi et al.,

2010).

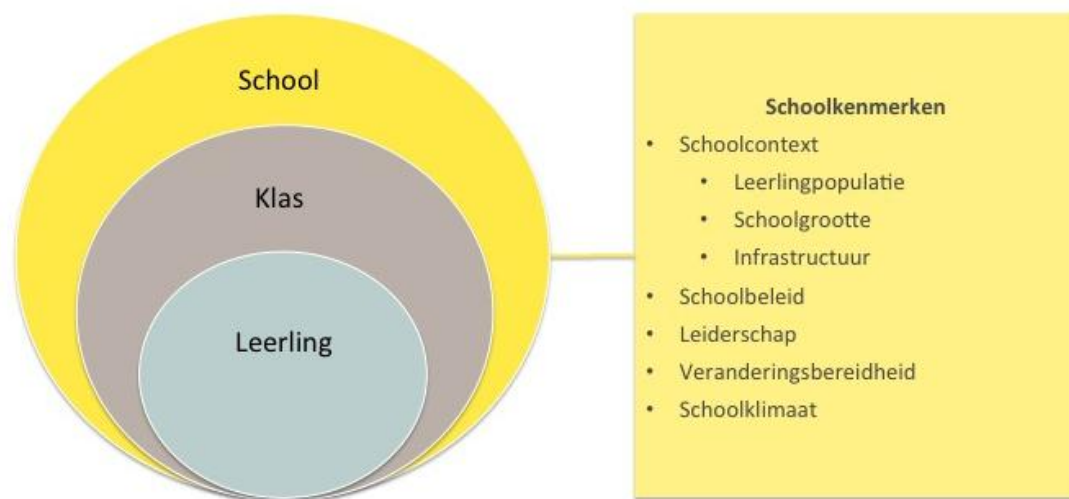
1.2.8. Klasorganisatie

Uit de vorige paragrafen blijkt dat kinderen met een lage SES best presteren in een kleine, heterogene klasgroep. Omdat leerkrachten vaak weinig of geen impact hebben op de samenstelling en de grootte van hun klas kunnen ze aan de hand van klasorganisatie toch een effectieve leeromgeving creëren met een grote en/of homogene klasgroep. Zo kan de leerkracht groepswork gebruiken om de leerlingen toch de voordelen van een kleine groep te laten ervaren. Bains, Blatchford en Chowne (2007) stelden immers vast dat een afwisseling tussen instructie en groepswork tot betere resultaten leidt dan louter klassikale instructie. Peer tutoring, waarbij leerlingen elkaar helpen tijdens het leerproces, heeft een positieve invloed op de leerprestaties van kinderen (Slavin et al., 2009). Het gebruik van ICT in de klas heeft een gunstig, doch beperkt effect op de leerprestaties van kinderen (Slavin et al., 2009).

Algemeen kunnen we stellen dat op het niveau van de klas vooral de leerkracht een belangrijke rol speelt in de leerprestaties, de leerwinst en het welbevinden van de kinderen.

1.3. De invloed van schoolkenmerken

Een aantal factoren op schoolniveau hebben direct of indirect een invloed op de leerprestaties en het welbevinden van de leerlingen. Zo hebben onder meer de context van de school, het schoolbeleid, schoolleiderschap, veranderingsbereidheid bij het team en het schoolklimaat een invloed op de klascontext en de leerkrachtpraktijk.



Figuur 3. Factoren op niveau van de school die de leerprestaties en het welbevinden beïnvloeden.

1.3.2. Schoolcontext

Bellens en De Fraine (2012) omschrijven een aantal kenmerken die een cruciale samenhang vertonen met de leerprestaties van leerlingen: de schoolpopulatie, de schoolgrootte, de schoolinfrastructuur, en de financiële ondersteuning. Veel van deze variabelen komen overeen met de situering van Hattie (2009) wanneer hij het heeft over "effects from the school". Hoewel men als

school geen onmiddellijke invloed kan uitoefenen op de meeste van deze kenmerken, vormen ze toch een belangrijke context waarin het lesgeven moet plaatsvinden.

De schoolpopulatie bepaalt in zekere mate de resultaten van de leerlingen. MacBeath en Mortimore (2001) stellen hierover dat de gemiddelde sociaal-economische status van de schoolpopulatie sterk samenhangt met de prestaties van de leerlingen. Ook uit het Peilingsonderzoek in 2008 en 2010 blijkt dat scholen met een hoog percentage leerlingen met lage SES gemiddeld lagere prestaties halen en dit ook wanneer gecontroleerd wordt voor individuele leerlingenkenmerken. Dit is een belangrijke vaststelling met het oog op onderzoek in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen die een erg hoog percentage leerlingen met lage SES hebben. Niet alleen voor de leeruitkomsten, maar ook voor het welbevinden van de leerlingen is een hoog percentage leerlingen met lage SES volgens onderzoek nadelig (Gutman & Feinstein, 2008).

Naast de sociaal-economische status van de schoolpopulatie heeft het percentage anderstalige kinderen een invloed op de leerprestaties: hoe meer anderstalige kinderen er op school zijn, hoe lager de prestaties van de leerlingen op wiskunde (De Fraine, 2004). Opvallend is dat de leerlingen in scholen met een hoog percentage anderstalige leerlingen een grotere leerwinst boeken dan de kinderen in scholen met een laag percentage anderstaligen (Verhaeghe et al., 2006). Toch besluiten Bellens en De Fraine (2012) dat de schoolpopulatie an sich niet als voldoende geldige reden kan ingeroepen worden om effectiviteitsverschillen tussen scholen te verklaren.

Wat de schoolgrootte betreft, wijst onderzoek op de voordelen van kleine scholen. Leithwood en Jantzi (2009) stellen dat kleine scholen - met maximaal 300 leerlingen - vooral voordelig zijn voor leerlingen die minder gunstige achtergrondkenmerken hebben, zoals een lage SES, en een moeilijker schoolloopbaan kennen. Hattie (2009) bundelt ook gelijkaardig onderzoek dat stelt dat voor sterke leerlingen de grootte van een school er niet toe doet, maar dat kleinere scholen wel positief samen hangen met leerprestaties wanneer er meer migranten, minderheidsgroepen, inclusie leerlingen, ... op school zijn. Maar onderzoek benadrukt in dit verband even sterk dat een "kleinere" schoolgrootte dan ook moet samen gaan met een aangepast didactisch handelen: een kleinere school wil niet altijd zeggen dat er meer tijd is voor elke individuele leerling (Faubert, 2012).

De schoolinfrastructuur heeft volgens Westerse studies weinig tot geen invloed op de leerprestaties van onze kinderen (De Fraine, 2004). Wel vinden tal van studies een samenhang tussen de schoolinfrastructuur en het welbevinden van de leerlingen: een goed onderhouden school draagt bij tot een hoger welbevinden bij de kinderen (Bellens & De Fraine, 2012; Engels & Aelterman, 2003).

1.3.3. Schoolbeleid

Een steeds weerkerend begrip met betrekking tot de schoolcontext is het beleidsvoerend vermogen van scholen. Dit kan worden gedefinieerd als "de mate waarin scholen in staat zijn om een zelfstandig beleid te voeren, rekening houdend met de door de overheid toegestane beleidsalternatieven en met de eigen doelstellingen van de school, en de mate waarin de activiteiten van de leerkrachten en de directie op elkaar afgestemd zijn in functie van het leren van de leerlingen" (Van Petegem, Devos, Mahieu, Kim & Warmoes, 2007, p.10).

Het schoolbeleid staat in voor praktische regels en afspraken die een omkadering bieden voor het handelen van de leerkracht in de klas. Zo omvat het bijvoorbeeld schoolbrede afspraken omtrent afwezigheden van leerkrachten en leerlingen, afspraken omtrent huiswerk, regelt het de lestijden, biedt het richtlijnen voor nascholing van de leerkrachten, enzovoort (Creemers & Kyriakides, 2008).

Verder biedt het schoolbeleid ook inhoudelijke richtlijnen voor het onderwijs binnen de school: hoe gaat men om met leerlingen met extra zorgnoden? Hoe zorgen we ervoor dat leerkrachten een netwerk kunnen uitbouwen? Hoe wordt binnen de school omgegaan met probleemgedrag? (Bellens & De Fraine, 2012). Het schoolbeleid zet met andere woorden een kader uit waarbinnen het leren in de school vorm krijgt.

Een effectief schoolbeleid is volgens Creemers en Kyriakides (2008) een beleid dat een positieve attitude ten opzichte van leren stimuleert, en dit bij zowel de leerlingen als de leerkrachten. Wanneer het schoolbeleid de tijd waarin lesgegeven kan worden en de kansen om te leren maximaliseert en daarbij een kader schept waarin de leerkracht zijn/haar kerntaak zo goed als mogelijk kan uitvoeren, dan heeft het schoolbeleid een gunstig effect op de leeruitkomsten van de leerlingen.

De invloed van een effectief schoolbeleid is echter sterker op het doorvoeren van veranderingen in de school als organisatie, dan op de leerresultaten. Hierop gaan we dieper in wanneer we in een volgend hoofdstuk de innovaties in het onderwijs bespreken.

1.3.4. Schoolleiderschap

Er is heel wat onderzoek gevoerd naar de invloed van schoolleiderschap op de leerresultaten en het welbevinden van leerlingen. Hierbij wordt in eerste instantie een onderscheid gemaakt tussen twee leiderschapstijlen: transformatieel leiderschap en onderwijskundig leiderschap. Transformatieel leiderschap focust voornamelijk op het benadrukken van de visie en het uitbouwen van goede relaties, terwijl onderwijskundig leiderschap eerder gericht is op de onderwijsprocessen en focust op duidelijk doelen, curriculumplanning en evaluatie van leerkrachten en leerprocessen (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Wat de impact op de leerresultaten van de leerlingen betreft, concludeert onderzoek dat vooral onderwijskundig leiderschap een positieve invloed heeft op leerlinguitkomsten, met name in scholen met veel kinderen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status (Cotton, 2003).

Transformatieel leiderschap blijkt dan weer noodzakelijk te zijn om leerkrachten naar een hoger niveau van betrokkenheid en motivatie te sturen die nodig zijn voor onderwijsinnovaties (Geijsel, Slegers, van den Berg, & Kelchtermans, 2001a; Leithwood, 1994; van den Berg & Slegers, 1996). Van den berg en Vandenberghe (1999) vatten samen:

“Gezien de complexe onderwijsvernieuwingen waarvoor we staan, moeten we op een andere wijze tegen leiderschap aankijken dan gebruikelijk. Wil men bereiken dat de leraren in hun praktijk vernieuwingen invoeren, dan is transformatieel leiderschap nodig. Onderzoek geeft aan dat transformatieel leiderschap zowel oog heeft voor de betrokkenheid van leraren, als voor de processen van schoolverbetering. Transformatieel leiderschap heeft tevens een positieve invloed op de beleidsvorming en het samenwerkingsklimaat van de school. Uit onderzoek blijkt verder dat er in scholen met een transformatieel leider een duidelijke afstemming is tussen de (individuele) professionele ontwikkeling van leraren en de organisatieontwikkeling van de school” (van den Berg & Vandenberghe, 1999, p. 134).

Om hogere leeropbrengsten bij leerlingen te genereren is een combinatie van transformatieel en onderwijskundig leiderschap nodig (Marks & Printy, 2003). Volgens Bellens en De Fraine (2012) kan een effectieve schooldirecteur beide vormen van leiderschap opnemen in zijn/haar dagelijks handelen.

1.3.5. Veranderingsbereidheid

Veranderingsbereidheid kan worden omschreven als de bereidheid van een schoolteam om de eigen praktijk voortdurend te evalueren en bij te sturen. Bijgevolg start veranderingsbereidheid bij de persoonlijke perceptie van de voordelen van een verandering (Prochaska, Prochaska, & Levesque, 2001), het risico om te falen (Armenakis, Harris, & Mossholder, 1993; Beer & Nohria, 2000), of van de eisen die een opgelegde verandering met zich mee brengt (Pettigrew, 1987). Onderzoek wijst uit dat organisaties enkel veranderen en handelen als gevolg van hun personeel, en van succesvol veranderen kan pas sprake zijn als individuen hun on-the-job gedrag op een gewenste manier aanpassen (Jones, Jimmieson, & Griffiths, 2005; Meyer, Srinivas, Lal, & Topolnytsky, 2007; Weeks, Roberts, Chonko, & Jones, 2004).

Hoewel de veranderingsbereidheid van leerkrachten geen direct effect lijkt te hebben op de leerprestaties van kinderen, nemen we deze variabele in het onderzoek van de pIEO-Monitor mee omwille van de aard van het pIEO-project. Het project is expliciet gericht op de begeleiding van verandering. Het succes of falen van dit project zal bijgevolg deels ingegeven worden door de mate waarin schoolteams bereid zijn hun aanpak kritisch te evalueren en bij te sturen.

1.3.6. Schoolklimaat

Het schoolklimaat kan worden omschreven als het geheel van kenmerken die een organisatie beschrijven en die de organisatie onderscheiden van andere organisaties en het gedrag beïnvloeden van de mensen in de organisatie (Forehand & Gilmer, 1964). Het schoolklimaat blijft relatief onveranderd in de tijd en is effectief wanneer er sprake is van een vriendelijke en zakelijke atmosfeer met collegialiteit tussen de leerkrachten en leerlingen maar er tegelijk ook duidelijke regels en discipline zijn (De Fraine, 2004). Vooral het schoolteam speelt een grote rol in het tot stand komen van een bepaald schoolklimaat (Cotton, 2003).

Uit onderzoek blijkt dat het schoolklimaat een invloed heeft op zowel het welbevinden van de leerlingen (Gutman & Feinstein, 2008) als hun prestaties (Linnenbrink & Pintrich, 2002). Linnenbrink en Pintrich (2002) stellen dat een leergericht schoolklimaat, waarbij het doel is dat de leerlingen zoveel mogelijk leren en begrijpen wat ze geleerd hebben, een positieve invloed heeft op zowel het welbevinden als de prestaties van de leerlingen. Een schoolklimaat dat gericht is op prestatie en geen ruimte laat voor fouten toont een minder eenduidige samenhang met de leerresultaten van de leerlingen. Kinderen zouden binnen een dergelijk schoolklimaat meer oppervlakkige leerstrategieën gebruiken en minder komen tot echte verwerking van de leerstof (Covington, 2000).

Met het oog op een effectief schoolklimaat is een belangrijke rol weggelegd voor de directie: door te zorgen voor een gestructureerd en ondersteunend schoolklimaat kunnen leerkrachten hun tijd optimaal benutten om effectief les te geven (Bellens & De Fraine, 2012). Deze effectieve leertijd heeft op zijn beurt een impact op de leerresultaten van de leerlingen.

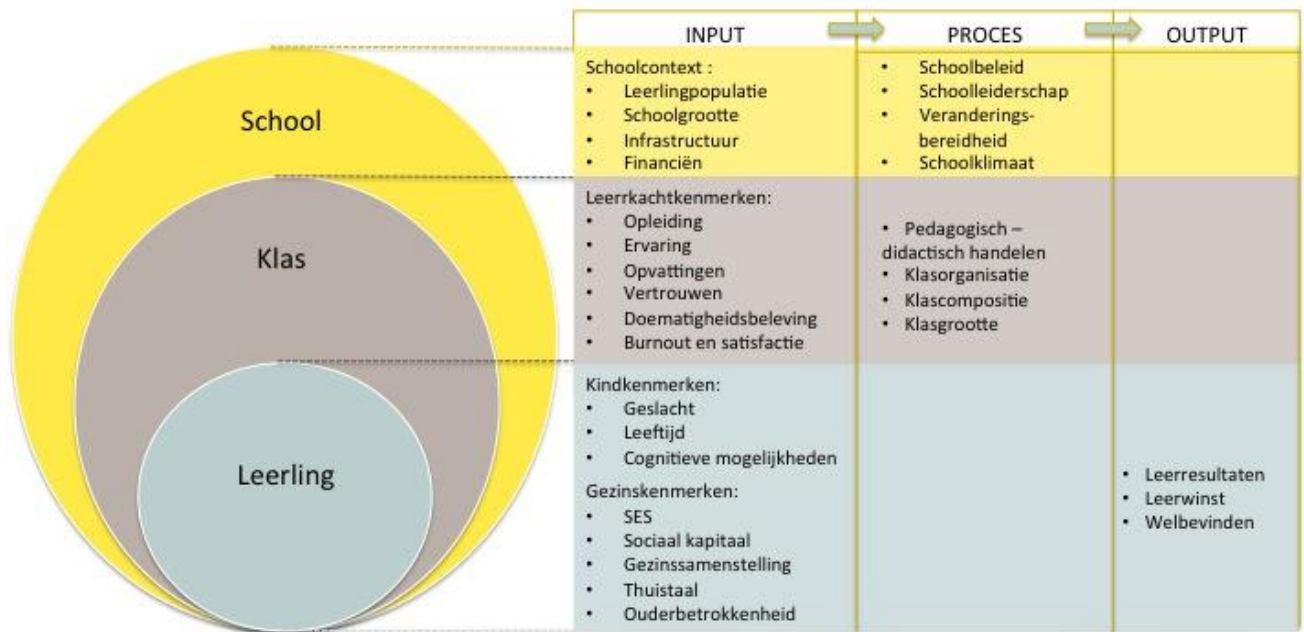
1.4. Geïntegreerd onderzoekmodel

Op basis van de wetenschappelijke literatuur over welke processen en variabelen samenhangen met leerprestaties, de leerwinst en het welbevinden van leerlingen werd voor het onderzoek van de pIEO-Monitor een onderzoekmodel ontwikkeld dat de voornaamste beïnvloedende factoren in kaart brengt (zie Figuur 4). We onderscheiden hierbij factoren op drie niveaus: (1) de leerling en zijn/haar gezinscontext, (2) de leerkracht in zijn/haar klas en (3) de school. Op elk van deze drie

niveaus dient rekening gehouden te worden met input-, proces- en outputfactoren (CIPO-model). Inputfactoren zijn kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen die we niet kunnen veranderen of beïnvloeden, maar die desalniettemin een impact hebben op de uitkomsten van leerlingen en dus in rekening gebracht dienen te worden. We situeren hier bijvoorbeeld de cognitieve mogelijkheden van een kind, de sociaal-economische status van het gezin, de taal die een kind thuis spreekt en de opvattingen van de leerkracht. Procesfactoren duiden op datgene wat er binnen de school gebeurt om de prestaties en het welbevinden van de leerlingen te verhogen, bijvoorbeeld het handelen van de leerkracht, de manier waarop de klas georganiseerd wordt, de samenstelling van de klasgroep en het schoolbeleid. Tot slot onderscheiden we ook outputfactoren. Dit zijn de leerresultaten, de leerwinst en het welbevinden van de leerlingen.

Belangrijk in dit model is te weten dat outputfactoren op zich weer een invloed hebben op procesfactoren én de context waarin dit alles plaatsvindt. Het model is in dit opzicht reciproom, waarin ook feedback-loops een invloed uitoefenen op het bestudeerde model. Het onderwijs biedt een complexe realiteit voor onderzoekers, waarin heel veel factoren een rol spelen in wat kinderen uiteindelijk leren en welke uitkomsten we krijgen op een toets. Het is dus niet voldoende om leerlingen een test te laten afleggen en de scores op deze test jaar na jaar te vergelijken. Een testscore wordt immers door heel veel zaken beïnvloed.

Dit onderzoekmodel pretendeert dan ook niet de volledige complexe werkelijkheid te omvatten. De grenzen van dit onderzoek laten bijvoorbeeld niet toe om in kaart te brengen hoe leerlingen thuis omgaan met huiswerk of hoeveel steun ze krijgen in hun leerproces vanuit de ruimere omgeving. Ondanks deze vereenvoudiging menen we dat we met dit model een aantal cruciale zaken in kaart brengen die ons in staat stellen om een genuanceerd beeld te geven van de leerresultaten, de leerwinst en het welbevinden in sociaal-etnisch gesegregerde scholen. Maar we herhalen dat het model – in zijn samenhang – nog nooit getest is bij de specifieke doelgroep zoals het pLEO onderzoek. Tot slot merken we op dat het model een aantal factoren benoemt die samenhangen met de leerprestaties, de leerwinst en het welbevinden van leerlingen. Al deze factoren kennen een onderlinge wisselwerking. De manier waarop deze zaken onderling samenhangen dient verder onderzocht te worden. Er is dus niet steeds een lineair en rechtstreeks verband tussen elke variabele en de output van de leerlingen.



Figuur 4. Geïntegreerd onderzoekmodel met alle input-, proces-, en outputfactoren op niveau van de leerling, de klas en de school die worden bevroegd in het onderzoek van de pLEO-Monitor.

2. Leerresultaten, leerwinst en welbevinden bestuderen

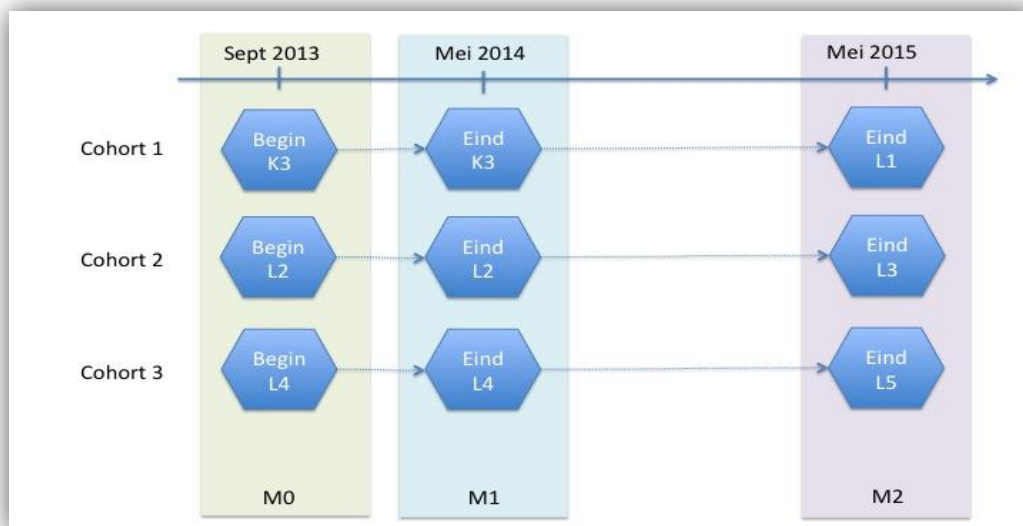
De pIEO-Monitor heeft als algemene doelstelling na te gaan of het werk van de pIEO-coaches de gewenste veranderingen in de scholen teweegbrengt. Met andere woorden: de pIEO-Monitor gaat na of de leerresultaten, de voortgang en het welbevinden van de leerlingen in de pIEO-scholen positief beïnvloed worden door dit project.

In de volgende paragrafen geven we een beschrijving van hoe dit onderzoek vorm kreeg: hoe is het onderzoek opgezet? Welke onderzoeksvragen staan centraal? Welke instrumenten werden aangewend en hoe werden de data geanalyseerd?

2.1. Onderzoeksopzet

Het onderzoek van de pIEO-Monitor werd uitgevoerd in 26 *sociaal-etnisch gesegregeerde scholen* in vier Vlaamse regio's: Brussel, Antwerpen, Gent en de Limburgse mijnstreek. We maken hierbij een onderscheid tussen projectscholen en controlescholen.

De dertien projectscholen werden geselecteerd door de Vlaamse overheid op basis van hun leerlingenpopulatie en functioneren. Deze scholen namen actief deel aan het pIEO-project en kregen ondersteuning van een pIEO-coach. Tegenover deze projectscholen staan dertien controlescholen die geen ondersteuning krijgen van een coach. Deze scholen werden door de pIEO-Monitor geselecteerd op basis van hun vergelijkbaarheid met de projectscholen. Voor elke projectschool werd een school gezocht in dezelfde regio, met een gelijkaardige leerlingenpopulatie, schoolgrootte en context waar het pIEO-project niet actief was. Door de resultaten van de leerlingen in projectscholen te vergelijken met de resultaten van kinderen in gelijkaardige scholen kunnen we de invloed van het pIEO-project nader bepalen.



Figuur 5. Schematische voorstelling van de cohorten leerlingen die gevolgd worden met K3 = derde kleuterklas, L1 = 1^e leerjaar, L2 = 2^e leerjaar, L3 = 3^e leerjaar, L4 = 4^e leerjaar en L5 = 5^e leerjaar.

In elk van de 26 betrokken scholen werden *drie cohorten* of groepen leerlingen opgevolgd gedurende twee schooljaren: het schooljaar 2013-2014 en het schooljaar 2014-2015. De eerste cohorte bestaat uit de kinderen die in het schooljaar 2013-2014 in de derde kleuterklas zaten en aan het einde van het onderzoek in het eerste leerjaar vertoefden. De tweede cohorte zijn de kinderen die bij de start van het onderzoek in het tweede leerjaar zaten en dus opgevolgd werden tot het einde van het derde leerjaar. De derde cohorte bestaat uit de leerlingen die bij de start van het onderzoek in het vierde leerjaar zaten en gevolgd werden tot het einde van het vijfde leerjaar.

Deze drie cohorten worden op *drie momenten* getest voor taalvaardigheid, rekenvaardigheid en welbevinden: een eerste keer bij de start van het onderzoek in september 2013 (M0), een tweede keer aan het einde van het schooljaar 2013-2014 (M1) en een laatste keer aan het einde van het schooljaar 2014-2015. In Figuur 5 wordt dit longitudinaal opzet schematisch voorgesteld.

Naast deze testafnames bij leerlingen werden ook heel wat zaken in kaart gebracht die een invloed kunnen hebben op de leerresultaten en het welbevinden van de leerlingen. Zoals toegelicht in het onderzoekmodel (zie Figuur 4), hebben we ook aandacht voor input-, en procesfactoren zoals de gezinscontext van de leerlingen, een aantal kenmerken van de leerkracht en zijn/haar didactisch handelen en de schoolcontext. Deze elementen werden eveneens systematisch in kaart gebracht aan de hand van *vragenlijsten voor ouders, leerkrachten, zorgteams en directies* van de scholen en aan de hand van *klasobservaties*. Tabel 1 geeft een overzicht van welke actoren op welke momenten bevestigd werden in het onderzoek van de pIEO-Monitor. Het begin van het schooljaar komt overeen met de maanden september-oktober, onderzoeksactiviteiten in het midden van het schooljaar vonden plaats in de maanden december-januari en bevestigingen op het einde van het schooljaar werden uitgevoerd in de maand mei. Verder maken we in deze figuur een onderscheid tussen bevestigingen in alle scholen (groen) en bevestigingen die specifiek over het pIEO-project gingen en dus enkel in de dertien projectscholen plaatsvonden (oranje). In dit hoofdstuk rapporteren we over de algemene bevestigingen in alle zesentwintig scholen. De resultaten van de interviews komen aan bod in hoofdstuk 2.

Tabel 1. Overzicht van de diverse bevestigingen van leerlingen, ouders, leerkrachten, directies en pIEO-coaches in het kader van het onderzoek van de pIEO-Monitor

	2013-2014			2014-2015		
	Begin	Midden	Eind	Begin	Midden	Eind
Leerlingen	Testafname		Testafname			Testafname
Ouders	Vragenlijst					
Leerkrachten	Vragenlijst			Vragenlijst		Interview
	Klasobservatie		Klasobservatie			Klasobservatie
Directie	Vragenlijst		Interview	Vragenlijst	Interview	Interview
Coaches			Interview		Interview	Interview

2.2. Onderzoeksvragen

De systematische testafnames bij de leerlingen en bevestigingen van ouders, leerkrachten en directies hebben tot doel een aantal specifieke onderzoeksvragen te beantwoorden.

- 1 Hoe presteren de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in vergelijking met de modale Vlaamse leerling voor taal en rekenen?
- 2 Boeken leerlingen in sociaal-etnische gesegregeerde scholen evenveel vooruitgang voor taal en rekenen als de modale Vlaamse leerling?
- 3 Presteren de kinderen in de projectscholen beter dan de kinderen in de controlescholen voor taal en rekenen? Is dit ook het geval voor welbevinden?
- 4 Boeken de leerlingen in een projectschool meer vooruitgang voor taal, rekenen en welbevinden dan de kinderen in een controleschool?
- 5 In welke mate kunnen we bestaande verschillen in leerprestaties, voortgang en welbevinden verklaren vanuit leerling-, klas-, en schoolkenmerken?

Een eerste vraag luidt: "Hoe presteren de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in vergelijking met de modale Vlaamse leerling voor taal en rekenen?". Met het beantwoorden van deze vraag beogen we een eerste beschrijving en situering van de leerprestaties en het welbevinden van kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Vanuit de literatuurstudie aan het begin van dit hoofdstuk verwachten we dat leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen globaal genomen minder goed presteren voor taal en wiskunde dan de modale Vlaamse leerling en dit omwille van de sterke concentratie aan leerlingen met lage SES in deze scholen. Om de vergelijking te kunnen maken tussen de kinderen in de steekproef van dit onderzoek en de modale Vlaamse leerling wordt gebruik gemaakt van genormeerd testmateriaal dat toelaat een uitspraak te doen over de leerresultaten van kinderen in vergelijking met een grote groep leeftijdsgenoten. Met het beantwoorden van deze eerste onderzoeksvraag wordt een duidelijke schets gemaakt van de beginsituatie op vlak van welbevinden en leerresultaten van de kinderen in dit onderzoek.

Een tweede onderzoeksvraag sluit aan bij de eerste, maar gaat verder dan de beginsituatie van de kinderen. Het onderzoek van de pIEO-Monitor volgt leerlingen gedurende twee schooljaren en kijkt bijgevolg ook naar de voortgang van kinderen op vlak van taal en wiskunde. Onder invloed van onder meer een aantal factoren op klasniveau, zoals bijvoorbeeld het didactisch handelen van de leerkracht, boeken kinderen vooruitgang in leerresultaten. We gaan na of kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen minder, even veel of meer vooruitgang boeken voor taal en rekenen binnen de tijdspanne van twee schooljaren. Dit verschaft inzicht in hoe goed het onderwijs in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen erin slaagt om de leerlingen te laten vooruitgaan.

Onderzoeksvragen drie en vier omvatten dezelfde insteek als de eerste twee vragen, maar vergelijken de kinderen in projectscholen, d.i. de scholen met een pIEO-coach, met de leerlingen in controlescholen, d.i. de scholen zonder pIEO-coach. We gaan na of de leerresultaten en de geboekte vooruitgang voor taal, wiskunde en welbevinden verschillen in beide groepen.

Tot slot willen we uiteraard meer doen dan leerresultaten beschrijven en gaan we ook op zoek naar mogelijke verklaringen voor verschillen. Er wordt gezocht naar samenhang tussen de leerresultaten,

de voortgang en het welbevinden van de leerlingen enerzijds en input- en procesfactoren op niveau van het kind, de klas en de school anderzijds.

2.3. Het instrumentarium

Om deze vijf onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, dienen heel wat data verzameld te worden. Tabel 1 geeft een overzicht van de momenten waarop diverse bevragingen georganiseerd werden bij leerlingen, ouders, leerkrachten en directies. In de volgende paragrafen geven we een beknopte omschrijving van de instrumenten die hiervoor gebruikt werden.

2.3.1. De testbatterij voor leerlingen

De pIEO-Monitor onderzoekt de rekenvaardigheid, taalvaardigheid en het welbevinden van drie cohorten leerlingen in sociaal-etnisch gesegregerde basisscholen gedurende twee schooljaren. In deze periode worden de leerlingen driemaal onderworpen aan een reeks testen. Dit stelt een aantal eisen aan het testmateriaal:

De toetsen moeten deel uitmaken van een leerlingvolgsysteem zodat we vergelijkbare toetsresultaten verzamelen over schooljaren heen en moeten geschikt zijn om af te nemen bij kinderen tussen 5 en 12 jaar.

De toetsen moeten genormeerd zijn zodat we de resultaten van de kinderen in onze steekproef kunnen vergelijken met de algemene populatie leerlingen in het Vlaamse basisonderwijs.

De toetsen moeten bij voorkeur ook geschikt zijn voor anderstalige kinderen.

De toetsen moeten in klasverband afgenomen kunnen worden want individueel toetsen is niet mogelijk gezien de grootte van de steekproef.

Voor het meten van de *rekenvaardigheid* van de leerlingen doen we een beroep op een reeks toetsen die werd ontwikkeld in het kader van het project "Schoolloopbanen in het Basisonderwijs" (SiBO). Dit grootschalige longitudinaal onderzoek in Vlaanderen werd in 2002 opgezet om de schoolloopbanen van kinderen doorheen het basisonderwijs te onderzoeken. In het kader van deze studie werd door Paul Dudal een reeks toetsen ontwikkeld om de rekenvaardigheid van kinderen doorheen het hele basisonderwijs in kaart te brengen. Deze toetsen zijn beschikbaar voor kinderen van de derde kleuterklas tot en met het zesde leerjaar en zijn onderling goed vergelijkbaar. SiBO voorziet eveneens formules om op basis van de testresultaten een vaardigheidsscore te berekenen voor wiskunde die jaar na jaar vergeleken en opgevolgd kan worden. De SiBO-toetsen voor wiskunde voldoen dus aan onze eerste eis, met name dat ze deel uitmaken van een leerlingvolgsysteem. Ook aan de tweede voorwaarde wordt voldaan: de toetsen van SiBO werden genormeerd op erg grote groepen leerlingen uit het Vlaamse basisonderwijs. De normen zijn dus betrouwbaar. Tot slot willen we in de keuze van ons testmateriaal ook rekening houden met de anderstaligheid van een groot deel van de steekproef. Hoewel de SiBO-toetsen hier niet expliciet op afgestemd zijn, bevatten deze toetsen een mooi evenwicht aan talige en niet-talige items. Alle wiskundetoetsen die door Dudal zijn ontwikkeld in het kader van SiBO hebben bovendien een hoge validiteit en betrouwbaarheid en kunnen klassikaal worden afgenomen. Verder zijn de wiskundetoetsen van Dudal erg geschikt om te differentiëren bij zwakkere leerlingen. Omdat de moeilijkheidsgraad van de toetsen in het vierde en vijfde leerjaar vrij hoog ligt volgens de auteurs

werd voor de doelgroep van de pLEO-Monitor geopteerd voor de eenvoudige A-versie van deze toetsen.

Figuur 6 geeft een overzicht van de rekentoetsen die werden gebruikt bij elk van de drie cohorten en op de drie verschillende meetmomenten in het onderzoek van de pLEO-Monitor. De wiskundetoetsen krijgen steeds een naam die verwijst naar het moment van afname (B=begin, E=einde schooljaar) en het leerjaar (K₃= derde kleuterklas, L₁ = 1^e leerjaar, L₂ = 2^e leerjaar, enz). De naam BK₃ verwijst dus naar de begintoets wiskunde voor de derde kleuterklas. Voor een uitgebreide beschrijving van de inhoud van elk van deze toetsen verwijzen we graag naar bijlage 1.



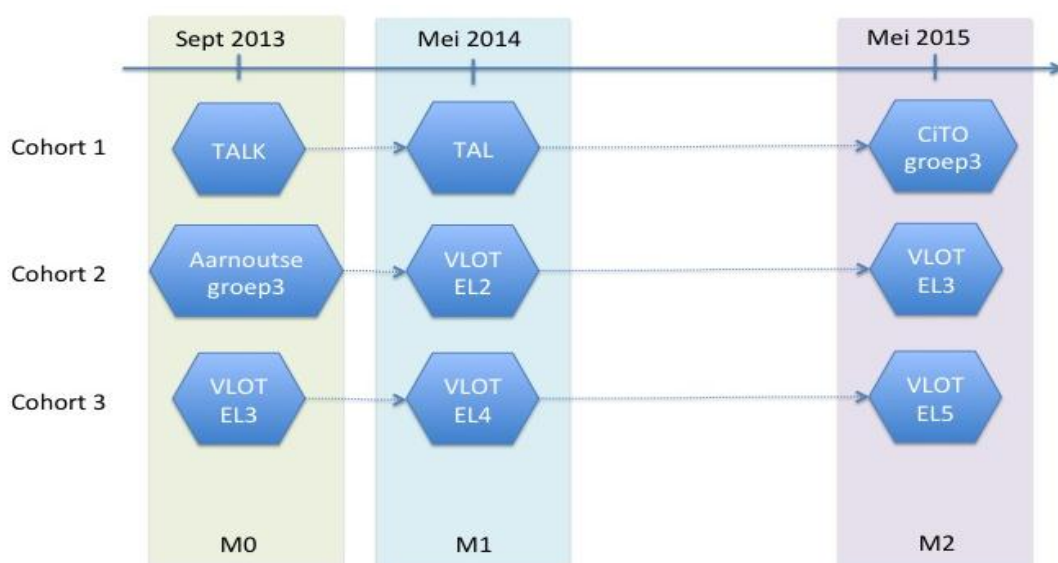
Figuur 6. Overzicht van de gehanteerde SiBO rekentoetsen bij de nulmeting (M₀, sept 2013), de eerste meting (M₁, mei 2014) en de tweede meting (M₂, mei 2015) bij de drie cohorten van leerlingen.

In tegenstelling tot rekenvaardigheid, waarvoor een reeks bruikbare testen voorhanden zijn vanuit het SiBO-onderzoek, is er voor het meten van *taalvaardigheid* bij leerlingen in het basisonderwijs maar weinig onmiddellijk bruikbaar materiaal beschikbaar. We vonden geen enkel instrument dat voldeed aan alle voorwaarden. Een compromis werd gevonden in de toetsen van het Volgstelsel Lager Onderwijs: Taalvaardigheid, verder afgekort als VLOT (Colpin, Gysen, Jaspaert, Timmermans & Van den Branden, 2000). Dit volgstelsel bestaat uit een reeks toetsen die toelaat de taalvaardigheid van kinderen van het tweede tot en met zesde leerjaar op de voet te volgen. Bovendien biedt dit volgstelsel een breed spectrum aan methode-onafhankelijke toetsen voor spreekvaardigheid, luistervaardigheid, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid die zijn afgestemd op de eindtermen voor taal in het Vlaamse basisonderwijs. In het onderzoek van de pLEO-Monitor worden enkel de receptieve vaardigheden - begrijpend lezen en luisteren – opgenomen. Het VLOT voldoet grotendeels aan onze voorwaarden: het is een genormeerd leerlingvolgstelsel dat we over schooljaren heen in klasverband kunnen gebruiken. Er zijn echter geen toetsen voorzien voor kinderen in de kleuterklas en het eerste leerjaar. Voor deze jonge leeftijd moeten we dus op zoek naar een alternatief. Wat de afstemming op anderstaligheid betreft, vinden we weinig informatie terug. Algemeen kunnen we echter stellen dat het VLOT de meest geschikte reeks toetsen aanbiedt om de taalvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs te meten.

Voor de jongste kinderen in onze steekproef, namelijk de 5-jarigen in de derde kleuterklas, opteren we voor twee toetsen die werden ontwikkeld door het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal, namelijk de Taalvaardigheidstoets Aanvang Laatste Kleuterklas (TALK; Cucchiarini & Jaspaert, 1996) en de Taalvaardigheidstoets Aanvang Lager onderwijs (TAL; Cucchiarini & Jaspaert, 1995). Beide toetsen leggen sterk de nadruk op het functioneren in en met het Nederlands. De TAL werd ontwikkeld om na te gaan of kinderen bij de aanvang van het lager onderwijs over genoeg taalvaardigheid beschikken om talig te functioneren in het eerste leerjaar. Omdat Cucchiarini en Jaspaert (1995) naderhand beseften dat het handiger zou zijn een eventuele achterstand reeds voor de start in het eerste leerjaar op te sporen, zodat men ook gericht kan remediëren, werd ook de TALK ontwikkeld: een gelijkaardige toets voor kinderen in de derde kleuterklas die een goede voorspelling geeft van de taalvaardigheid van een kind. Zowel de TALK als de TAL zijn goede meetinstrumenten om de receptieve taalvaardigheid van jonge kinderen te meten. Bovendien kunnen de toetsen in kleine groepjes worden afgenomen, tonen ze een hoge betrouwbaarheid en validiteit, en zijn er Vlaamse normen beschikbaar voor autochtone en allochtone kinderen.

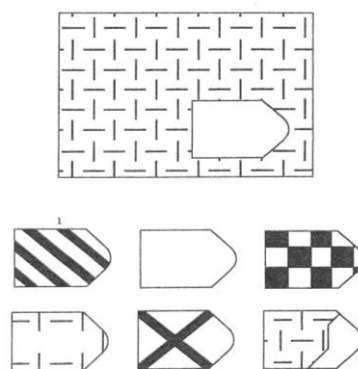
Tot slot dienden we een toets te vinden voor de kinderen op het einde van het eerste leerjaar. Hier werd aanvankelijk gekozen voor de toets begrijpend lezen Groep 3 van Aarnoutse (1996). Hoewel deze toets beschreven staat als een betrouwbaar en valide instrument, dat deel uitmaakt van een leerlingvolgsysteem en klassikaal gebruikt kan worden, stelden we toch ook een groot nadeel vast: de toets is erg gedateerd en erg gebonden aan de Nederlands context. Hierdoor werd dit instrument als minder geschikt ervaren voor onze steekproef en werd bij de volgende meting gekozen voor de Woordenschattoets Groep 3 uit het Nederlandse Leerling- en onderwijsvolgsysteem van CiTO (van Berkel & Alberts, 2009). Ook deze toets werd ontwikkeld in Nederland en is bijgevolg niet voor Vlaanderen genormeerd. We merken echter dat de toets beter is afgestemd op onze doelgroep en minder hoge eisen stelt aan de leesvaardigheid van de kinderen.

Figuur 7 geeft een overzicht van de taaltoetsen die werden aangeboden aan elk van de drie cohorten op de drie verschillende meetmomenten. Voor een beschrijving van de inhoud van de verschillende taaltoetsen verwijzen we graag naar bijlage 2.



Figuur 7. Overzicht van de gehanteerde taaltoetsen bij de nulmeting (M0, sept 2013), de eerste meting (M1, mei 2014) en de tweede meting (M2, mei 2015) bij de drie cohorten van leerlingen.

Naast het herhaaldelijk meten van de reken- en taalvaardigheid van de leerlingen omvat het onderzoek van de pLEO-Monitor een inschatting van de *cognitieve mogelijkheden* van de leerling. Deze inschatting werd gemaakt aan de hand van de Standard Progressive Matrices (SPM) van Raven. Deze test werd ontwikkeld om het deductief vermogen te meten. Het deductief vermogen van een persoon is diens vermogen om tot nieuwe inzichten te komen, om betekenis te kunnen ontdekken in chaos en om verbanden te leggen (Raven, 2000). Onderzoek is het erover eens dat dit deductief vermogen één van de twee voornaamste factoren is van iemands intelligentie. De tweede factor in intelligentie is het reproductief vermogen, of de mogelijkheid om talige informatie te verwerken. Omdat onze steekproef bestaat uit een erg groot deel kinderen wiens thuistaal niet het Nederlands is, willen we vooral de niet-talige component van intelligentie meten. Zo vermijden we dat de resultaten beïnvloed worden door een onvolledig begrip van het Nederlands. De SPM is hiervoor een uitermate geschikt instrument, mede omdat het ingezet kan worden vanaf de leeftijd van zes jaar.

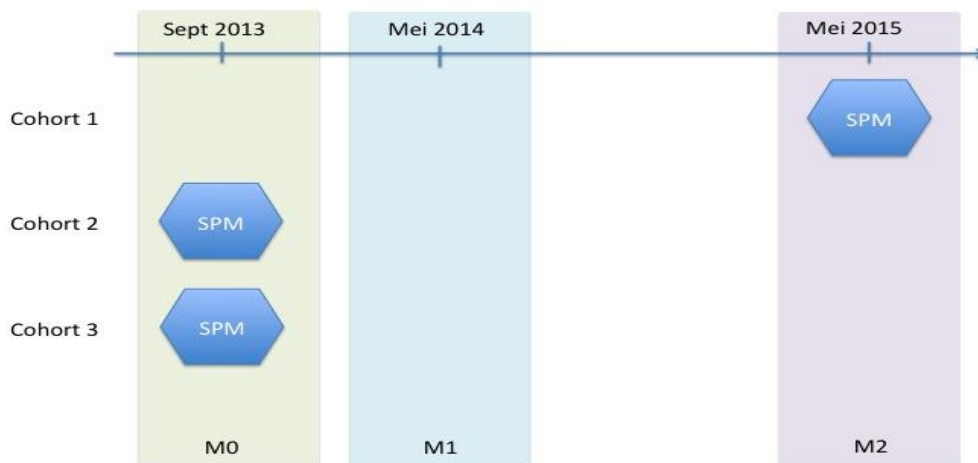


Figuur 8. Voorbeelditem uit de Standard Progressive Matrices (SPM).

De SPM bestaat uit vijf sets of reeksen van schematische puzzels die steeds in twee opzichten tegelijk wijzigen. In elke puzzel ontbreekt een stuk. De kinderen dienen uit een aantal aangeboden opties het juiste ontbrekende stukje te selecteren. De volledige test bestaat uit 60 opgaven. Figuur 8 geeft een voorbeeld van een item uit de SPM.

De Standard Progressive Matrices (SPM) werd slechts eenmaal afgenomen bij elke leerling omdat het deductief vermogen gezien wordt als een relatief stabiel vermogen. We verwachten dus niet dat de prestaties op deze toets sterk wijzigen binnen de tijdspanne van dit project. Figuur 9 toont voor elke cohorte wanneer de cognitieve mogelijkheden in kaart werden gebracht met de SPM.

Tot slot kreeg elke leerling bij elke bevraging ook een vragenlijst die peilt naar *welbevinden*. Afhankelijk van de leeftijd van de kinderen werd deze peiling op een andere manier ingevuld. Bij de kleuters is het nog niet mogelijk de kinderen zelf te bevragen. Daarom werd ervoor geopteerd om de leerkracht een inschatting te laten maken van hoe gelukkig een kind in het algemeen is en hoe graag datzelfde kind naar school komt. Deze bevraging is uiteraard erg beperkt en dient louter als basis voor een meer uitgebreide bevraging van het kind zelf op een later tijdstip.

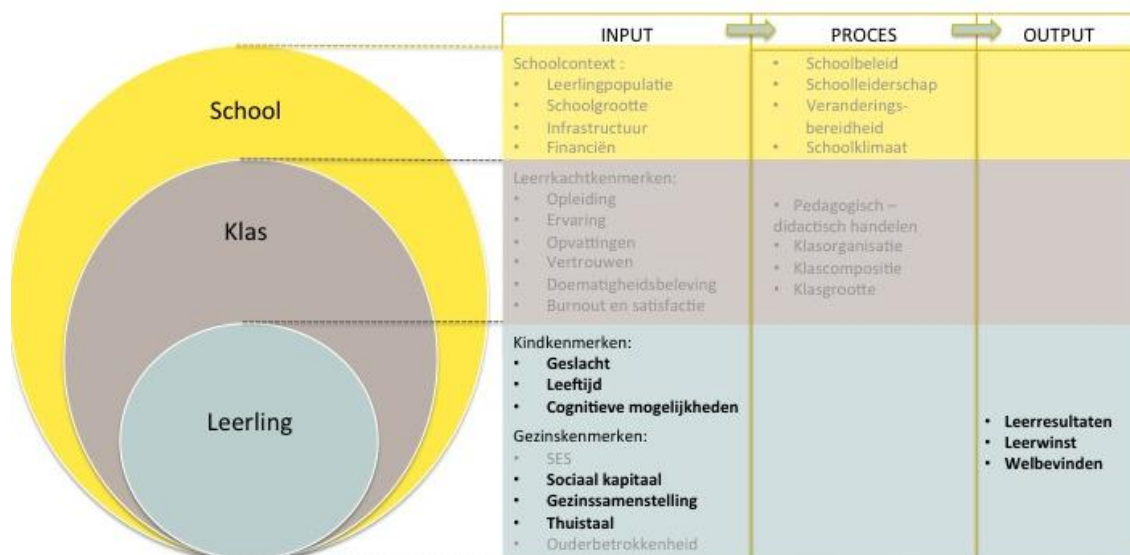


Figuur 9. Afname van de Standard Progressive Matrices bij de drie cohorten van leerlingen.

De kinderen in het eerste, tweede en derde leerjaar kregen een beperkte vragenlijst bestaande uit zeven stellingen die peilen naar het schoolwelbevinden. Elke stelling dient door het kind beoordeeld te worden aan de hand van smileys. Voorbeelden van stellingen in deze vragenlijst zijn: "ik kom graag naar school" en "ik vind de dingen die we op school doen leuk". Deze schaal heeft een hoge interne consistentie (L1: $\alpha=.81$; L2: $\alpha=.86$, L3: $\alpha=.85$). Naast deze stellingen omtrent welbevinden peilt de vragenlijst ook naar enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen zoals het geslacht van de leerling, de gezinssamenstelling, de thuistaal en het geboorteland van het kind. De volledige welbevindenvragenlijst voor deze leeftijdsgroep vindt u terug in bijlage 3.

De kinderen in het vierde en vijfde leerjaar kregen een meer uitgebreide vragenlijst te verwerken (zie bijlage 4). In deze vragenlijst wordt eerst gepeild naar een aantal achtergrondkenmerken zoals het geslacht, de gezinssamenstelling, land van herkomst, de thuistaal en het sociaal kapitaal. Vervolgens krijgen de kinderen 40 stellingen die peilen naar het welbevinden op school. Deze stellingen dienen gescoord te worden op een 5-punten Likertschaal, gaande van niet waar tot waar. Deze 40 stellingen peilen naar het schoolwelbevinden, het zelfconcept van de leerlingen voor taal en wiskunde en de werkhouding van de leerlingen. Tot slot werd de vragenlijst voor het vijfde leerjaar nog aangevuld met een aantal vragen omtrent pestgedrag op school en zes stellingen over de discussiecultuur in de klas. Voor de analyses van het welbevinden van de leerlingen wordt de schaal 'schoolwelbevinden' gehanteerd. Deze schaal omvat 12 items zoals "ik ben blij dat ik op deze school zit" en "ik kom met tegenzin naar school". De interne consistentie van deze schaal is hoog (L4: $\alpha=.86$; L5: $\alpha=.84$).

Bij wijze van besluit geven we in Figuur 10 schematisch weer welke variabelen uit het onderzoekmodel gemeten worden bij de leerlingen.



Figuur 10. Overzicht van de variabelen in het onderzoekmodel die gemeten worden bij de leerlingen.

2.3.2. Bevraging van ouders

Hoewel een bevraging van ouders geen evidentie is in sociaal-etnisch gesegregerde scholen, heeft de pLEO-Monitor toch getracht een aantal zaken via de ouders te bevragen. We peilden onder meer naar de sociaal-economische status van de ouders via het gezinsinkomen, de opleiding en het beroep van de ouders. Ook de opvattingen van de ouders over de school werden in kaart gebracht. Dit gebeurde aan de hand van acht stellingen die de ouders beoordelen op een 5-punten Likertschaal, gaande van helemaal niet akkoord tot helemaal akkoord. Vervolgens peilt deze vragenlijst naar de betrokkenheid van ouders bij de schoolloopbaan van hun kind. Hiertoe vragen we de ouders hoe vaak er over school gepraat wordt, hoe actief men deelneemt aan activiteiten die door de school worden georganiseerd en hoe actief men betrokken is bij de ontwikkeling van het kind door bijvoorbeeld ook thuis voor te lezen of spelletjes te spelen.

Tabel 2. Overzicht van de schalen in de oudervragenlijst met vermelding van het aantal items in de schaal (N items), de gebruikte Likertschaal, de gemiddelde score (M), de standaarddeviatie (SD) en Cronbach's alfa (α)

Schaal	N items	Likertschaal	M	SD	α
Opvattingen over school	8	0-4	2.87	0.66	.89
Prestatiegerichtheid	6	0-5	4.19	0.94	.81
Communicatie ouders – school	3	0-5	2.09	1.06	.90
Ouderlijke participatie	3	0-5	1.41	1.05	.75
Cognitieve stimulatie thuis	7	0-5	2.97	0.99	.78
Communicatie ouder-kind	4	0-5	4.06	0.95	.81
Ouderlijke verwachtingen	8	0-4	3.06	0.47	.71

In een volgend onderdeel vragen we naar de verwachtingen van ouders met betrekking tot de schoolloopbaan van hun kind. Hierover worden vijf gerichte vragen gesteld zoals "hoe belangrijk vindt u het dat uw kind na het secundair onderwijs verder studeert?" en acht stellingen voorgelegd die ouders moeten beoordelen. Afsluitend wordt gepeild naar de afkomst van de ouders en het kind, de taal die thuis door ouders en kind gesproken wordt, de mate waarin de ouders het Nederlands

beheersen en de religiositeit in het gezin. Tabel 2 geeft een overzicht van alle schalen in deze vragenlijst. De volledige vragenlijst voor ouders kunt u terugvinden in bijlage 5.

2.3.3. Bevraging van leerkrachten

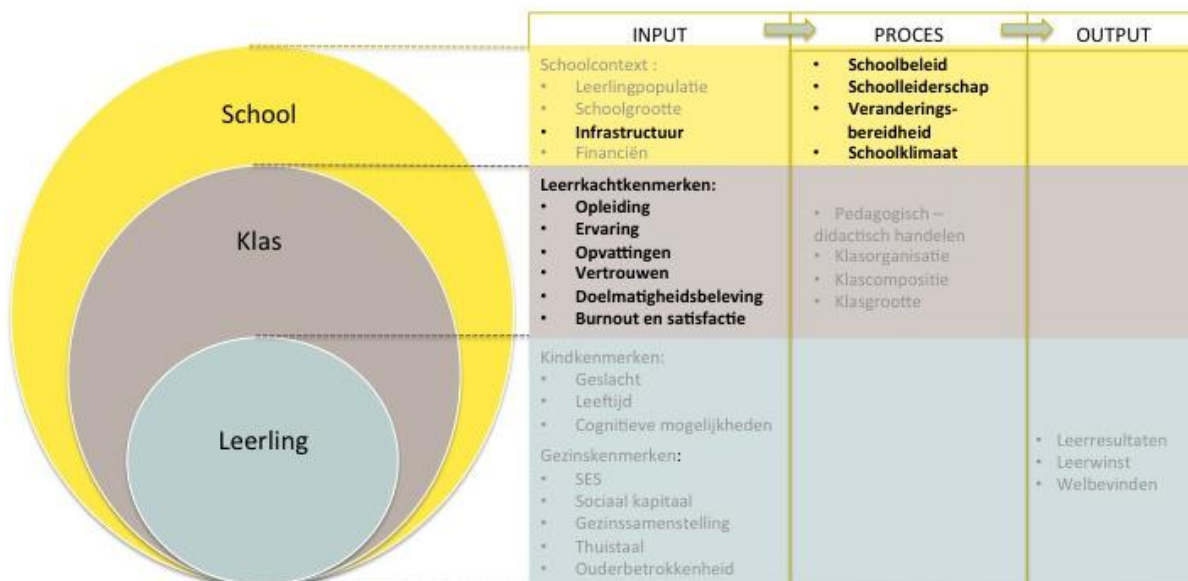
Alle leerkrachten in zowel project- als controlescholen werden tweemaal uitgebreid bevraagd aan de hand van een vragenlijst op papier. Alle personeelsleden met een pedagogische functie en een aanstelling van minstens 50% werden in het onderzoek opgenomen. Om accuraat in te spelen op de verschillende contexten waarin leerkrachten in het kleuteronderwijs, leerkrachten lager onderwijs en zorgleerkrachten hun werk vormgeven, werden drie afzonderlijke vragenlijsten samengesteld (zie bijlage 6 t.e.m. 8). Deze vragenlijsten hebben alle drie dezelfde structuur en omvatten dezelfde inhoudelijke thema's. Enkel de formulering van de stellingen is aangepast aan de specifieke groep leerlingen waarmee de leerkracht werkt.

In een eerste algemeen luik peilen deze vragenlijsten naar een aantal achtergrondkenmerken van de leerkracht: geslacht, leeftijd, moedertaal, hoogst behaalde diploma, ervaring als leerkracht en het statuut waarin men werkt. Het eerste inhoudelijke deel van de vragenlijst peilt naar de school als organisatie. Daarbij wordt aan de leerkrachten gevraagd naar de infrastructuur van de school, de schoolcultuur, de manier waarop er binnen de school omgegaan wordt met feedback, de visie in de school, de betrokkenheid van ouders bij het schoolgebeuren en de aanpak van de directie. Hierbij wordt voornamelijk gewerkt met stellingen die de leerkrachten beoordelen op een 5-punten Likertschaal, gaande van volledig oneens tot volledig eens. Men krijgt steeds de optie om aan te geven dat men geen mening heeft of dat de stelling niet van toepassing is.

Het tweede deel van de vragenlijst gaat dieper in op het beroep van leerkracht. Hierbij wordt eerst gepeild naar de jobtevredenheid en burnout, en vervolgens komen de eigen sterktes en zwaktes als leerkracht en reflectie over het eigen handelen aan bod. Verder wordt gepeild naar de opvattingen van de leerkracht over zijn of haar leerlingen en over multiculturaliteit en meertaligheid in het onderwijs. Opnieuw wordt voornamelijk gewerkt aan de hand van stellingen die op een 5-puntenschaal worden beoordeeld.

Deel drie van de vragenlijst gaat over verandering op school en gaat na wat de houding van de leerkracht is ten aanzien van verandering. Ook peilen we naar hoe de leerkracht veranderingen in het verleden heeft ervaren en wat zijn/haar ideeën zijn over verandering binnen de job. We vragen vervolgens naar een verandering in de school waar de leerkracht in het recente verleden actief bij betrokken was en gaan dan dieper in op hoe men met zo een verandering omgaat.

Het vierde deel van deze uitgebreide vragenlijst peilt naar het samen leren en delen van kennis met collega's. De school als lerende gemeenschap wordt bevraagd via thema's als communicatie en netwerken. Tot slot vragen we ook nog even door op het gebruik van informatie door leerkrachten: welke informatiebronnen boren ze aan? Welke ondersteuning krijgen ze bij het gebruik van deze bronnen? Welke houding neemt de leerkracht aan ten aanzien van informatiebronnen en welke positieve effecten worden opgemerkt?



Figuur 11. Variabelen in het onderzoekmodel die aan bod komen in de leerkrachtbevraging.

2.3.4. Bevraging van directieleden

De directies van alle betrokken scholen in het onderzoek van de pIEO-Monitor werden tweemaal uitgebreid bevraagd aan de hand van een vragenlijst: een eerste keer bij de start van het schooljaar 2013-2014 en een tweede keer in het eerste trimester van het schooljaar 2014-2015. Hiervoor werd een vragenlijst samengesteld die een aantal kenmerken van de directie en de school in kaart brengt (zie bijlage 9). Figuur 12 geeft weer welke variabelen in het onderzoekmodel aan bod komen in de vragenlijst voor directieleden.

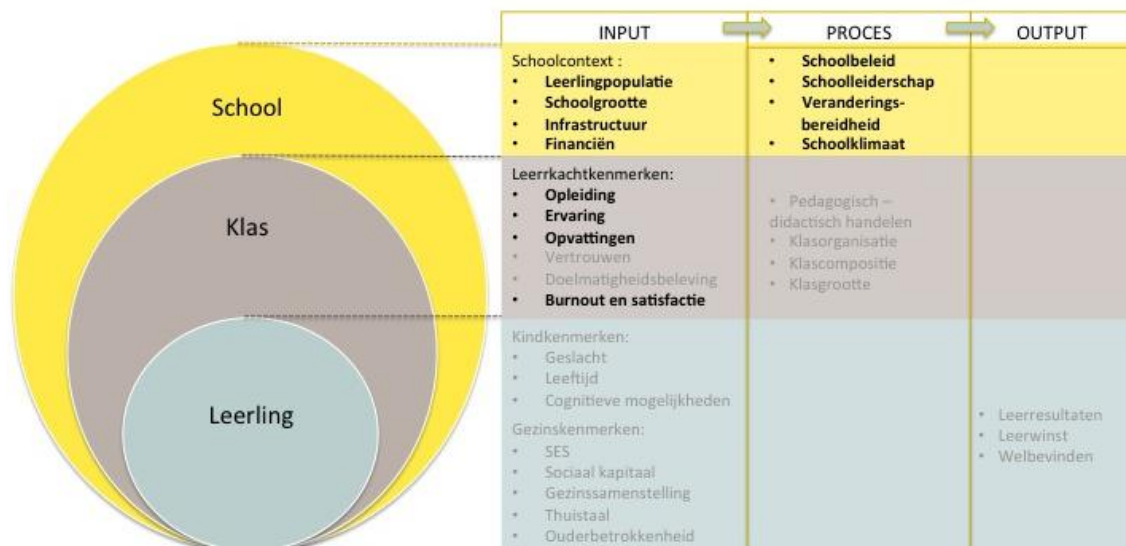
Net als in de vragenlijst voor leerkrachten peilt een eerste algemeen luik in de vragenlijst voor directies naar enkele kenmerken van de respondent: geslacht, leeftijd, moedertaal, hoogst behaalde diploma, ervaring en het statuut waarin men op school werkt. In het eerste inhoudelijk deel van de vragenlijst wordt gepeild naar de school als organisatie: hoe denkt men over de infrastructuur, wat is de schoolcompositie en de schoolgrootte en hoe is de schoolcultuur? Verder peilen we naar hoe men in de school omgaat met beoordeling en feedback, vragen we door op de visie van de school en gaan we in op leiderschap en ouderbetrokkenheid binnen de school. Merk op dat hier heel wat overlap is met de vragenlijst voor leerkrachten.

Deel 2 van de vragenlijst gaat specifiek over het beroep van directeur en vraagt naar de keuzes in tijdsbesteding van directies, de jobtevredenheid en reflectie op het eigen handelen. Net als bij leerkrachten wordt bij directies gepeild naar hun opvattingen over multiculturaliteit en meertaligheid op school en hun opvattingen over de leerlingen binnen de eigen school.

Het derde deel van de vragenlijst gaat over verandering op school en peilt naar de houding van directies ten aanzien van verandering, hun ideeën over verandering en de manier waarop ze omgaan met verandering. Er wordt concreet gevraagd naar vroegere en huidige veranderingen binnen de eigen school.

Tabel 3. Overzicht van de schalen in de schoolteamvragenlijsten met vermelding van het aantal items in de schaal (Nitems), de betrouwbaarheid van de schaal (α) en bij welke actoren de schaal gemeten werd (Lager = leerkracht lager onderwijs, kleuter = leerkracht kleuteronderwijs, zorg = ondersteunend pedagogisch personeel, Directie = directeurs)

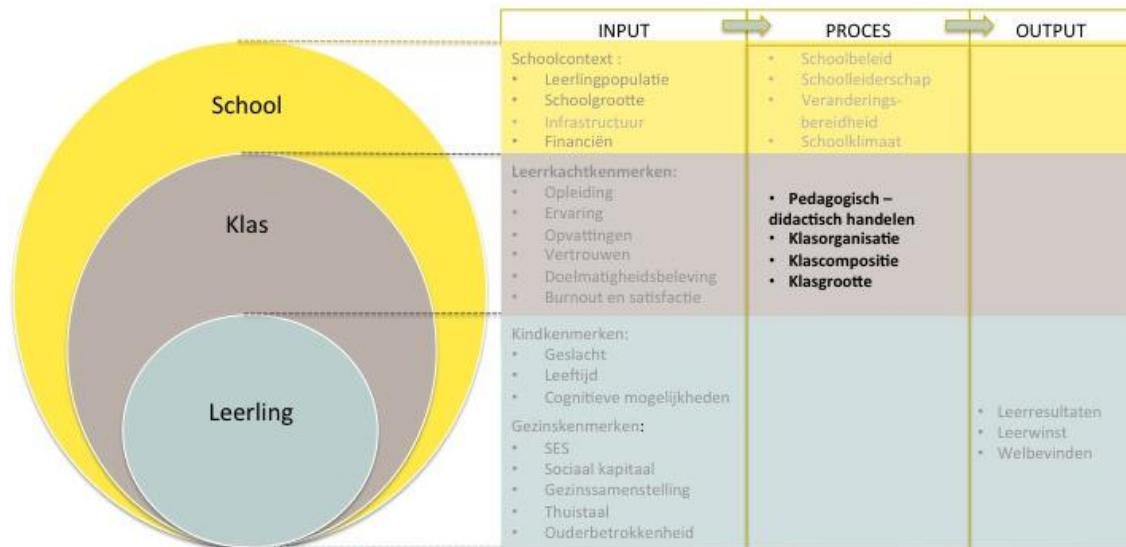
Schaal	Nitems	Likertschaal	α	Lager	Kleuter	Zorg	Directie
Infrastructuur	7	0-4	.85	x	x	x	x
Schoolcultuur	21	0-4	.92	x	x	x	x
Schoolvisie	9	0-4	.88	x	x	x	x
Ouderbetrokkenheid	7	0-4	.87	x	x	x	x
Visie op directie	21	0-4	.96	x	x	x	
Jobtevredenheid	9	0-4	.84	x	x	x	x
Doelmatigheidsbeleving	6	0-4	.60	x	x	x	x
Opvattingen over leerlingen	20	0-4	.87	x		x	x
Verwachtingen t.a.v. leerlingen	7	0-4	.80	x		x	
Opvattingen over multiculturaliteit	11	0-4	.75	x	x	x	x
Houding t.a.v. verandering	12	0-4	.88	x	x	x	x
Omgang met verandering	5	0-4	.76	x	x	x	x
Communicatie op school	6	0-4	.81	x	x	x	x
Netwerken	6	0-4	.87	x	x	x	x
Ondersteuning bij informatiebronnen	3	0-4	.66	x	x	x	x
Houding t.a.v. informatiebronnen	13	0-4	.83	x	x	x	x
Effecten van informatiebronnen	5	0-4	.84	x	x	x	x
Leiderschap	17	0-4	.86				x



Figuur 12. Variabelen in het onderzoekmodel die aan bod komen in de bevraging van directieleden.

2.3.5. Klasobservaties

Naast de testafnames bij de leerlingen en het vragenlijstonderzoek bij ouders, leerkrachten en directies worden in het onderzoek van de pIEO-Monitor een aantal klasobservaties uitgevoerd. Deze observaties gebeuren parallel aan de testafnames bij de leerlingen en worden dus uitgevoerd in de klassen van de drie cohorten leerlingen en dit op drie meetmomenten: de start van het project (september 2013), aan het einde van het eerste schooljaar (mei 2014) en aan het einde van het tweede schooljaar (mei 2015). Via deze klasobservaties worden de procesvariabelen op klasniveau in kaart gebracht: het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht, de klasorganisatie, de klascompositie en de klasgrootte.



Figuur 13. Variabelen in het onderzoekmodel die via klasobservatie in kaart gebracht worden.

2.4. Verzamelen, verwerken en analyseren van de data

Binnen het onderzoek van de pIEO-Monitor wordt een veelheid aan diverse data verzameld, gaande van testresultaten van leerlingen over vragenlijstonderzoek bij anderstalige ouders tot video-observaties in de klas. Het verzamelen, verwerken en analyseren van elk type data vergt een aangepaste aanpak.

2.4.1. Testresultaten van leerlingen

Op drie momenten in het pIEO-project werden drie groepen leerlingen uitgebreid getest voor taal, rekenen en welbevinden. Dit gebeurde steeds op afspraak met de school door een getrainde enquêteur die in de eigen klas van de leerlingen de testafname begeleidde. De enquêteur voorzorg voor elke leerling een gepersonaliseerd toetsboekje met daarin alle voorziene toetsen voor de leerling. Gedurende twee voormiddagen was de enquêteur in de klas aanwezig om samen met de kinderen alle toetsen te doorlopen. In het lager onderwijs gebeurde dit klassikaal, in de kleuterklas werd de klasgroep ingedeeld in kleine groepjes van een vijftal kinderen.

Na afloop van de testafname werden de ingevulde toetsen door de enquêteur verbeterd op basis van een vooraf opgestelde verbeterleutel. Aan elk item in elke toets werd een score toegekend die vervolgens zorgvuldig werd ingevoerd in een databestand.

Door elke leerling een individuele identificatiecode toe te kennen, kunnen de resultaten van verschillende meetmomenten aan elkaar gekoppeld worden. Op die manier kunnen we niet alleen de leerresultaten bestuderen, maar ook de leerwinst of voortgang van de leerlingen.

Voor de analyse van deze data werd gebruik gemaakt van beschrijvende en verklarende technieken. De beschrijvende analyses werden uitgevoerd aan de hand van het Statistical Package for Social Sciences (SPSS). Voor de verklarende multilevel analyses hanteren we het softwarepakket MLwin.

2.4.2. Vragenlijstonderzoek bij de ouders

Alle ouders van de leerlingen die in het kader van het onderzoek van de pLEO-Monitor getest werden, d.i. de drie cohorten leerlingen die eerder werden omschreven, kregen eenmalig een vragenlijst aangeboden bij de start van het onderzoek in september 2013.

Zoals eerder gesteld, is een ouderbevraging in sociaal-etnisch gesegregerde scholen niet eenvoudig: heel wat ouders zijn het Nederlands onvoldoende machtig, zijn niet vertrouwd met het format van een vragenlijst of zijn onvoldoende betrokken bij het schoolgebeuren. Hierdoor is de respons algemeen lager dan in andere scholen. Met het oog op het maximaliseren van de respons op de ouderbevraging werd de vragenlijst aangeboden in zes talen: Nederlands, Engels, Frans, Bulgaars, Turks en Slowaaks. De keuze voor deze talen is ingegeven door de leerlingenpopulatie in de pLEO-scholen en werd in nauw overleg met de scholen bepaald.

In eerste instantie werd de vragenlijst onder gesloten enveloppe meegegeven met de leerlingen. Bij de vragenlijst werd een begeleidende brief gevoegd waarin het doel van de bevraging werd toegelicht. Ouders konden de vragenlijst thuis invullen of een beroep doen op een brugfiguur of zorgcoördinator op school om hierbij te helpen. De ingevulde vragenlijsten werden onder gesloten enveloppe terugbezorgd via de school.

Vijf scholen wensten echter niet mee te werken en gaven de vragenlijsten voor de ouders niet mee met hun leerlingen. Hierdoor was de respons met 58% ingevulde vragenlijsten eerder laag; maar nog steeds hoger dan bv. de respons op de oudervragenlijst op de PISA oudervragenlijst 2012 waar slechts een respons van 48% werd behaald (zie OECD, 2013).

De informatie uit de oudervragenlijsten werd later in het onderzoek gekoppeld aan de resultaten van de leerlingen.

2.4.3. Vragenlijstonderzoek bij de schoolteams

De schoolteams, d.i. leerkrachten kleuteronderwijs, leerkrachten lager onderwijs, zorgleerkrachten en directie, werden door de pLEO-Monitor tweemaal bevraagd aan de hand van een uitgebreide vragenlijst: een eerste keer bij de start van het onderzoek in oktober 2013 en een tweede maal bij de start van het tweede schooljaar in oktober 2014. Voor deze bevraging werden alle leden van het schoolteam met een aanstelling van minstens 50% aangesproken. Op basis van de personeelslijsten van de scholen werden vragenlijsten op naam aan de leerkrachten gericht.

Het invullen van deze vragenlijst nam ongeveer 45 tot 60 minuten in beslag. De leerkrachten kregen hier een maand de tijd voor. Nadien werden de ingevulde exemplaren onder gesloten omslag op de school verzameld en daar opgehaald door de onderzoekers. Leerkrachten die dit wensten, konden de vragenlijst ook per post terugsturen naar het onderzoeksteam. Om de antwoorden van de

leerkrachten tijdens de eerste en tweede bevraging aan elkaar te kunnen koppelen, kreeg elke vragenlijst een persoonlijke identificatiecode.

2.4.4. Klasobservaties

Aan elke testafname bij de leerlingen werd een klasobservatie gekoppeld. In elke klas waar de leerlingen werden getest, werd eveneens een observatie uitgevoerd van een les taal en een les rekenen. Deze video-observatie ging enkel door na expliciete toestemming van de betrokken leerkracht. Hiertoe werd vooraf een informatieve brochure verspreid onder de betrokken leerkrachten en werd elke leerkracht gevraagd een informed consent te ondertekenen. Bij de nulmeting werd in 41 klassen geobserveerd, bij meting 1 observeerden we in 55 klassen en bij de laatste meting werd in 39 klassen een observatie uitgevoerd.

Bij de start van de les werd achteraan in de klas een camera op statief geplaatst die een wideshot van de klas nam. Op die manier krijgen we een overzicht van wat er bij zowel leerlingen als leerkrachten gebeurt gedurende de lestijd. Omdat lesorganisatie en pedagogisch didactisch handelen kunnen variëren naargelang de inhoud van de les in kwestie, observeerden we telkens een les rekenen en een les taal in dezelfde klas.

Deze beelden werden nadien door twee onafhankelijke onderzoekers gecodeerd aan de hand van het ICALT codeerschema van Van de Grift (2011). Dit codeerschema peilt naar zes aspecten van het didactisch handelen van de leerkracht (zie punt 1.2.6). Voor elk aspect werd de kwaliteit van de uitvoering door de leerkracht door twee onafhankelijke codeurs beoordeeld op een schaal van 0 tot 4 waarbij nul staat voor een erg zwakke uitvoering en 4 staat voor een erg sterke vertaling van het principe naar de klaspraktijk. Beide codeurs kwamen bij een eerste codeerronde tot een overlap van 70%. In een tweede fase werd gezamenlijk gezocht naar consensus zodat men tot een betrouwbaarheid van 100% kwam. Voor het verwerken van de videobeelden werd gebruik gemaakt van het softwarepakket NVivo.

3. De scholen in pIEO: een analyse van de schoolcontext, de schoolteams en de leerlingen

In dit hoofdstuk geven we een blik op de sociaal-etnisch gesegregeerde scholen die betrokken zijn in het pIEO-project en het onderzoek van de pIEO-Monitor door middel van een beschrijving van de inputfactoren op school-, klas-, en leerlingenniveau. Hierbij hanteren we beschrijvende statistische technieken om de gegevens die over de scholen, hun schoolteams en hun leerlingen werden verzameld voor te stellen. Op niveau van de school bieden we een overzicht van de schoolcontext, het schoolklimaat, het schoolbeleid en het leiderschap op school en gaan we in op de veranderingsbereidheid binnen de scholen. We geven steeds ook aan of er verschillen zijn tussen scholen en hoe deze zaken evolueren in de loop van het pIEO-project.

Op niveau van de leerkracht geven we een beschrijving van de grootte van de steekproef, een aantal achtergrondkenmerken van de personeelsleden in de scholen, de jobtevredenheid van de leerkrachten en de opvattingen bij de schoolteams over de onderwijsbaarheid van hun leerlingen, multiculturaliteit en meertaligheid in het onderwijs. Verder beschrijven we de verwachtingen die bij de leerkrachten heersen ten aanzien van hun leerlingen, het vertrouwen dat ze in de kinderen stellen, de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten en hun pedagogisch-didactisch handelen. Ook hier beschrijven we de situatie in de betrokken scholen aan de hand van beschrijvende

technieken en gaan we in op verschillen tussen scholen en de evolutie in al deze kenmerken tussen het begin en het einde van het project.

Tot slot beschrijft dit hoofdstuk de leerlingen in de betrokken scholen. Per leeftijdsgroep beschrijven we het aantal leerlingen in de steekproef en een aantal achtergrondkenmerken van de kinderen zoals de sociaal-economische status van hun gezin, hun thuistaal, de gezinssamenstelling en de verwachtingen en betrokkenheid van hun ouders. We gaan ook in op de evolutie van de steekproef doorheen het pLEO-project.

De scholen, de leden van de schoolteams en de leerlingen worden in dit verslag niet bij naam genoemd. Elke school kreeg een unieke code toegekend, beginnend met pro – verwijzend naar een projectschool – of con – verwijzend naar een controleschool. Uitspraken over personeelsleden of leerlingen gebeuren nooit op individueel niveau.

Tabel 5 biedt een globaal overzicht van verschillen tussen project- en controlescholen op elk van de drie niveaus en dit bij de start en het einde van het pLEO-project. In de volgende paragrafen gaan we systematisch in op elk kenmerk.

3.1. Kenmerken van de scholen

In het onderzoek van de pLEO-Monitor zijn bij aanvang 26 scholen betrokken. Dertien scholen werden in het kader van het pLEO-project door het Departement Onderwijs en Vorming geselecteerd. Nadien werden door de pLEO-Monitor dertien controlescholen geselecteerd. Deze controlescholen zijn scholen die eenzelfde context en leerlingenpopulatie hebben als de dertien projectscholen, maar die niet deelnemen aan het pLEO-project en dus geen ondersteuning van een innovatiecoach krijgen. Voor elke deelnemende projectschool werd gezocht naar een controleschool in dezelfde regio, van hetzelfde schoolnet, met een gelijkaardig leerlingenaantal en een vergelijkbare leerlingenpopulatie (vergelijkbaar aantal leerlingen met lage sociaal-economische status, gelijkaardig aandeel anderstaligen en zittenblijvers, gemiddelde onderwijskansindex (OKI)). Deze controlescholen namen vrijwillig deel aan het onderzoek en kregen hiervoor jaarlijks een kleine financiële vergoeding. In de volgende paragrafen wordt de context van de deelnemende scholen beschreven en gaan we kort in op een aantal specifieke kenmerken van de scholen zoals het schoolklimaat, het leiderschap en de veranderingsbereidheid.

3.1.1. De schoolcontext

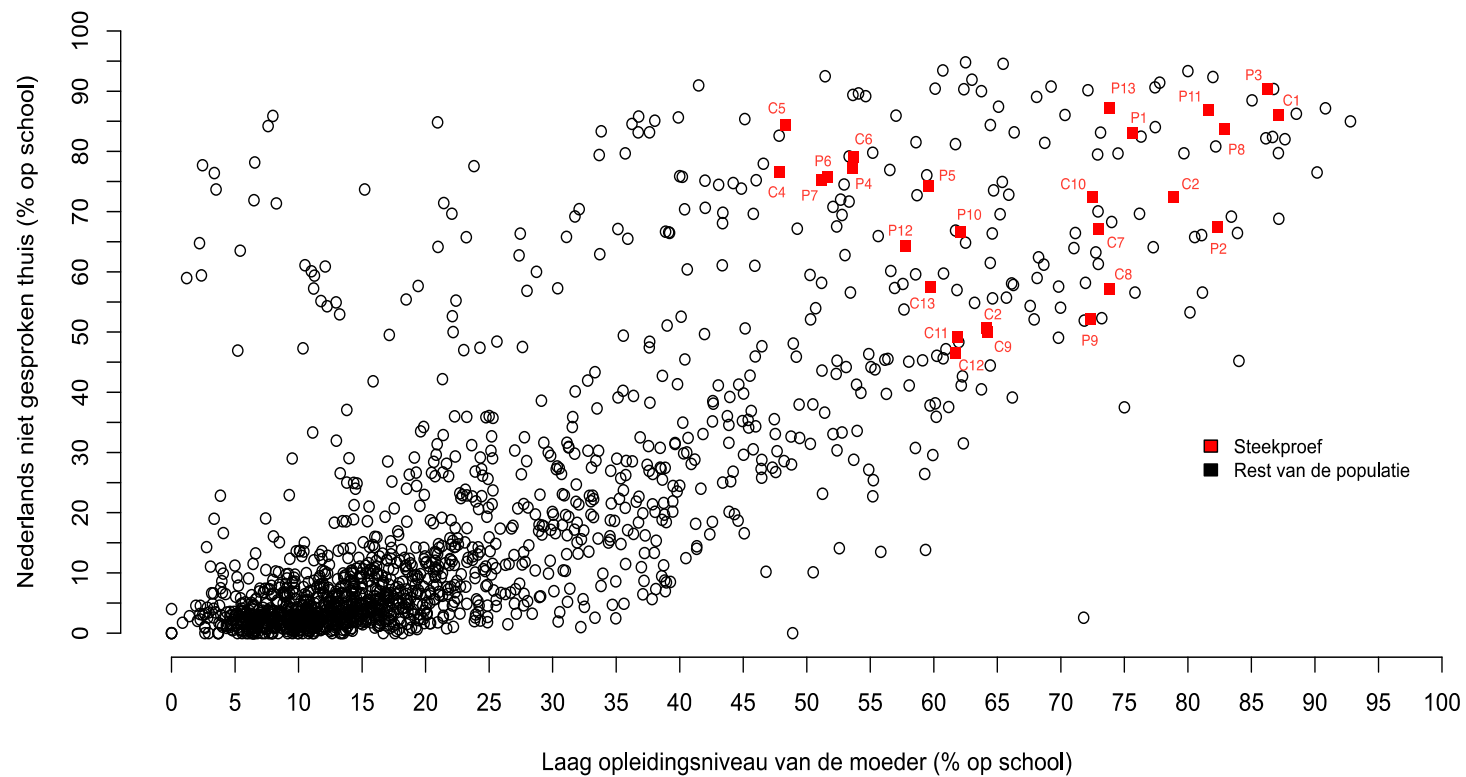
De scholen in dit onderzoek situeren zich in vier regio's: drie centrumsteden, namelijk Brussel, Gent en Antwerpen en de Limburgse mijnstreek. Deze regio's worden gekenmerkt door een complexe (grootstedelijke) context met een sterke aanwezigheid van gezinnen met een lage SES en een grote variatie aan nationaliteiten. De kenmerken van de buurt worden gereflecteerd in de schoolpopulatie: de scholen in dit onderzoek hebben onder hun leerlingen minstens 47% kinderen van een laagopgeleide moeder en minstens 48% kinderen die thuis zelden tot nooit Nederlands spreken. Figuur 14 situeert de scholen in dit onderzoek ten opzichte van alle Vlaamse basisscholen. Merk hierbij op dat er ook tussen de scholen in het onderzoek onderling nog grote verschillen zijn: de leerlingenpopulatie varieert van 48 tot 90% kinderen die thuis geen Nederlands spreken of wiens moeder laaggeschoold is. Tabel 4 geeft een overzicht van een aantal schoolkenmerken zoals de regio, schoolgrootte, schoolpopulatie en infrastructuur voor elke deelnemende school.

De scholen in dit onderzoek zijn gelijk verdeeld over de verschillende netten: negen scholen behoren tot het officieel gesubsidieerd onderwijs, negen scholen behoren tot het vrij gesubsidieerd onderwijs en acht scholen tot het gemeenschapsonderwijs. Het leerlingenaantal varieert van 150 leerlingen in de kleinste school tot ongeveer 500 leerlingen in de grootste school. In de steekproef zitten zeven kleine scholen (minder dan 200 leerlingen), twaalf middelgrote scholen (tussen 200 en 300 leerlingen) en zeven grote scholen (meer dan 300 leerlingen).

Tabel 4. Overzicht van schoolkenmerken – regio, schoolgrootte, gemiddelde onderwijskansenindex (OKI), % anderstaligen, % leerlingen met lage SES en infrastructuur – voor elke deelnemende school

School	Regio	Aantal lln	gem OKI	schoolnet	% anderstaligen	% lage SES	Infrastructuur
Pro 1	Gent	271	3,13	OGO	83	76	Matig
Con1	Gent	237	2,62	OGO	86	87	Slecht
Pro2	Gent	243	3,16	OGO	67	82	Matig
Con2	Gent	295	3,28	OGO	72	79	Matig
Pro3	Gent	415	3,28	VGO	90	86	Slecht
Con3	Gent	308	3,19	OGO	51	64	Matig
Pro4	Brussel	263	2,74	OGO	77	54	Slecht
Con4	Brussel	213	2,80	OGO	77	48	Matig
Pro5	Brussel	151	2,80	VGO	74	60	Slecht
Con5	Brussel	147	2,83	VGO	84	48	Matig
Pro6	Brussel	428	2,73	GO	76	52	Slecht
Con6	Brussel	350	2,85	GO	79	54	Slecht
Pro7	Antwerpen	408	3,38	GO	75	51	Goed
Con7	Antwerpen	510	2,85	GO	67	73	Matig
Pro8	Antwerpen	238	2,84	OGO	84	83	Slecht
Con8	Antwerpen	213	2,86	OGO	57	74	Matig
Pro9	Antwerpen	246	2,91	VGO	52	72	Slecht
Cong	Antwerpen	368	3,08	VGO	50	64	Matig
Pro10	Limburg	153	2,58	GO	67	62	Goed
Con10	Limburg	189	2,97	GO	49	62	Matig
Pro11	Limburg	251	2,95	GO	87	82	Matig
Con11	Limburg	181	2,57	GO	72	72	Goed
Pro12	Limburg	263	2,91	VGO	64	58	Matig
Con12	Limburg	264	2,50	VGO	47	62	Goed
Pro13	Limburg	172	2,66	VGO	87	74	Matig
Con13	Limburg	139	2,68	VGO	58	60	Goed

De infrastructuur van de scholen varieert sterk: in sommige scholen beoordelen de leerkrachten de infrastructuur erg slecht, terwijl in andere scholen de infrastructuur zeer gunstig is. De algemene beoordeling van de schoolinfrastructuur door het schoolteam is in acht scholen negatief, in dertien scholen neutraal en in vijf scholen positief. De schoolteams die de infrastructuur van hun school als negatief beoordelen, stellen dat er te weinig plaats is in de school, dat er te weinig lokalen zijn, dat de gebouwen oud en slecht onderhouden zijn, dat de school ongezellig is en de veiligheid van de kinderen niet gegarandeerd is. Opvallend is dat de meeste scholen gehuisvest zijn in oude gebouwen. Slechts vier scholen betrekken een recent gebouw.



Figuur 14. Situering van de leerlingenpopulatie van de scholen in de steekproef ten opzichte van alle basisscholen in Vlaanderen met betrekking tot het percentage leerlingen met een andere thuistaal en een laagopgeleide moeder.

Twee scholen stapten vroegtijdig uit het project: één projectschool beëindigde het project na het eerste jaar omdat het team geen meerwaarde ondervond van de innovatiecoach en één controleschool nam niet meer deel aan de laatste testafnames bij de leerlingen omwille van de vroegtijdige stopzetting van het project.

3.1.2. Schoolklimaat, schoolbeleid en leiderschap

Zoals eerder beschreven, vallen we vanaf deze sectie in het onderzoeksrapport terug op de feitelijk verzamelde data om een eerste blik te geven op de schoolcontext. Daarbij rapporteren we vooral beschrijvende data (gemiddelde en standaard deviatie). Maar we presenteren ook reeds de eerste vergelijkingen tussen project- en controlescholen. Tabel 5 geeft een overzicht van de descriptieve gegevens met betrekking tot de schoolkenmerken.

Wat het schoolklimaat betreft geven de leerkrachten aan dat de 26 scholen in dit onderzoek gekenmerkt worden door een goede algemene sfeer onder collega's: 44.7% van de bevroegde personeelsleden beschrijft de sfeer als goed, 30.7% vindt de sfeer zeer goed en 8.8% van de bevroegden beschrijft de sfeer op school als uitstekend. Daar tegenover staat 14.9% van de bevroegden die de sfeer slechts matig vinden en volgens 1% van de leerkrachten is de sfeer onder collega's ronduit slecht. De leerkrachten die de sfeer op school slecht vinden werken op verschillende scholen en zijn steeds een uitzondering binnen hun team.

Een vergelijkbare verdeling zien we wanneer we vragen naar de kwaliteit van de relatie tussen de leerkrachten en de directeur: 51.8% van de leerkrachten omschrijft deze relatie als goed, 32.7% van de leerkrachten zegt een zeer goede relatie te hebben met zijn of haar directie en bij 5,9% van de leerkrachten is de band met de directie zelfs uitstekend. Voor 8.5% van de leerkrachten is de relatie met de directie slechts matig en 1.2% van de respondenten stelt een slechte relatie met zijn of haar directie te hebben. De leerkrachten die een slechte relatie rapporteren met hun directie zitten geconcentreerd in twee scholen (pro1 en prog).

Een goed schoolbeleid zorgt ervoor dat het hele schoolteam zich achter hetzelfde doel schaaft. Opmerkelijk is echter dat die eensgezindheid in deze steekproef niet zo sterk aanwezig is. Zo geeft 29.7% van de leerkrachten aan dat er wel eens meningsverschillen zijn tussen teamleden over welke school men wil zijn, stelt 48.4% van de leerkrachten dat niet alle teamleden dezelfde mening hebben over wat belangrijk is voor de school en geeft 20.1% van de bevroegde leerkrachten aan dat sommige leerkrachten in het team er ideeën op nahouden die niet echt passen binnen de school. In de meeste scholen is er nogal wat verdeeldheid: een deel van de leerkrachten ervaart een grote eensgezindheid waar een ander deel net vindt dat er te weinig afstemming is. In twee scholen (pro2 en pro13) is er een opmerkelijk sterker gezamenlijk beleid dan in de andere scholen.

Een sterk beleid vloeit voort uit een duidelijk schoolvisie. Waar op sommige scholen de visie goed is uitgewerkt en wordt gedragen door het volledige team, is dit niet in alle scholen het geval. Ongeveer de helft van de bevroegde leerkrachten (46.7%) geeft aan dat er op school géén duidelijk beeld heerst over wat goed onderwijs is. Wel zijn de meeste leerkrachten op de hoogte van waarmee men op de school bezig is (79.1%), wordt er volgens 75% van de bevroegden onder collega's gepraat over wat men met het onderwijs wil bereiken, en geeft 75.2% van de leerkrachten aan dat van hen verwacht wordt dat ze meedenken over het onderwijskundig beleid van de school. Ook stelt een groot deel van de leerkrachten dat er op school geregeld nieuwe ideeën besproken worden (82.2%), dat men als schoolteam openstaat voor nieuwe ideeën (82.7%) en men steeds

gemotiveerd wordt om kritisch te blijven kijken naar de eigen lespraktijk (75.8%). In deze steekproef hebben twee projectscholen (pro2 en pro13) en twee controlescholen (con5 en con13) een zeer duidelijke visie. In de overige scholen is de visie minder duidelijk uitgewerkt of minder goed gekend bij het lerarenteam.

Het uitwerken van een duidelijke visie is in eerste instantie de taak van de directie. Hoewel alle directieleden aangeven dat ze een langetermijnvisie vooropstellen voor de school, wordt dit slechts door 76.2% van de leerkrachten ook zo ervaren. De directeurs geven ook allemaal aan dat ze debatteren over de visie van de school en dat de leerkrachten hierin een actieve rol krijgen. Door 73.6% van de leerkrachten wordt dit ook effectief bevestigd. Een gelijkaardig deel van de bevroegde leerkrachten (77.7%) kan gemakkelijk enkele zaken opnoemen die de directie van groot belang vindt voor de school. Meer dan één op vijf van de bevroegde leerkrachten kan dit echter niet (22.3%). Voor 28.7% van de leerkrachten is het niet zo duidelijk wat de directie wil en bijna de helft van de leerkrachten (47.9%) geeft aan dat de directie geen duidelijke lijn aangeeft wanneer de leerkrachten niet goed weten welk pad ze moeten volgen.

Het leiderschap van de directie in de betrokken scholen verschilt sterk van school tot school. Enkele scholen worden gekenmerkt door een sterk leiderschap. Zo scoort con5 hoog op zowel transformationeel als onderwijskundig leiderschap: de directie zet sterk in op visieontwikkeling én volgt de didactische handelingen van de leerkrachten en de vorderingen van de leerlingen sterk op. Prog bevindt zich aan het andere uiteinde van het continuüm en scoort zwak op beide vormen van leiderschap. De meeste scholen bevinden zich echter ergens tussenin en besteden meer aandacht aan één van beide vormen van leiderschap. Algemeen zien we een sterkere focus op transformationeel leiderschap. Op een schaal van 0 tot 4 geven de leerkrachten het leiderschap binnen hun school gemiddeld een score van 2.5 (SD=0.73). Het onderwijskundig leiderschap komt minder sterk naar voor (M=2.1, SD=0.83). De directies zijn met andere woorden meer bezig met visieontwikkeling en het leiden van het team dan met de didactische en inhoudelijke aspecten van het onderwijs in de school.

3.1.3 Veranderingsbereidheid

In het kader van het project Innoveren en Excelleren in Onderwijs (pIEO) worden veranderingen in de school geïmplementeerd. Het is dus belangrijk te weten wat de houding van de schoolteams ten aanzien van verandering is. Zowel bij de start van het project als aan het einde werd de veranderingsbereidheid van de leerkrachten, directies en zorgleerkrachten in kaart gebracht.

Op een schaal van 0 (helemaal niet veranderingsbereid) tot 4 (erg veranderingsbereid) scoren de scholen bij de start van het onderzoek gemiddeld 2.7 (SD=0.48). Een jaar later is de veranderingsbereidheid bij de schoolteams significant toegenomen tot gemiddeld 2.9 (SD=0.46).

Bij de start van het onderzoek is de veranderingsbereidheid in de projectscholen significant groter dan in de controlescholen ($F(1,367)=9.59, p<.01$). De veranderingsbereidheid bij de controlescholen neemt echter significant toe in de loop van het project ($t(83)=-2.69, p<.01$). In de projectscholen zien we deze toename niet ($t(84)=-0.47, p=ns$) maar vond diezelfde evolutie waarschijnlijk reeds plaats voor de start van het onderzoek.

Tabel 5. Gemiddelde schaalscore (M) en standaarddeviatie (SD) op de verschillende context-, school- en leerkrachtkenmerken in project scholen, controlescholen en de totale steekproef bij het begin en aan het einde van het project

Variabele		Beginmeting						Eindmeting										
		Totaal		Project		Controle		Verschil P-C		Totaal		Project		Controle		Verschil P-C		
		M	SD	M	SD	M	SD	F	M	SD	M	SD	M	SD	F			
Context	Schoolinfrastructuur	2.11	0.87	1.95	0.85	2.28	0.85	18.17**	2.24	0.83	2.10	0.88	2.36	0.75	11.51**			
	% anderstalige lln	0.70	0.13	0.74	0.10	0.65	0.14	59.35**										
	% lln met lage SES	0.65	0.11	0.66	0.12	0.64	0.11	3.17										
Schoolniveau	Schoolklimaat	2.69	0.24	2.67	0.28	2.70	0.18	2.68	2.76	0.48	2.78	0.54	↑	2.74	0.43	↑	0.37	
	Schoolbeleid	2.70	0.18	2.71	0.18	2.68	0.18	7.96**	2.83	0.51	2.84	0.49	↑	2.83	0.52	↑	0.06	
	Leiderschap	2.65	0.35	2.75	0.36	2.54	0.31	77.60**	2.53	0.66	2.46	0.70	↓	2.60	0.62	↑	2.61	
	Veranderingsbereidheid	2.78	0.42	2.86	0.40	2.68	0.43	15.07**	2.79	0.44	2.81	0.41	↓	2.77	0.47	↑	0.54	
Leerkrachtniveau	Onderwijsbaarheid	2.40	0.52	2.33	0.51	2.48	0.51	7.25**	2.36	0.53	2.38	0.51	↑	2.34	0.55	↓	0.39	
	Verwachtingen								2.41	0.55	2.46	0.52		2.37	0.58		1.55	
	Vertrouwen	2.44	0.50	2.43	0.50	2.44	0.50	0.04	2.67	0.43	↑	2.70	0.42	↑	2.64	0.45	↑	1.46
	Doelmatigheidsbeleving	2.65	0.40	2.59	0.39	2.71	0.41	7.68**	2.64	0.44	2.64	0.47	↑	2.63	0.41	↓	0.20	
	Jobtevredenheid	2.85	0.57	2.88	0.58	2.82	0.56	0.94	3.08	0.56	↑	3.06	0.57	↑	3.08	0.55	↑	0.20
	Multiculturaliteit	3.23	0.46	3.27	0.47	3.19	0.44	2.54	2.42	0.43	↓	2.36	0.41	↓	2.47	0.43		7.07**
Meertaligheid	1.90	0.63	2.04	0.65	1.74	0.56	23.49**	1.99	0.63	↑	1.84	0.57	↓	2.16	0.67	↑	24.89**	

Opmerking: cellen zijn grijs gearceerd wanneer een variabele op dit meetmoment niet expliciet werd gemeten, *p<.05, **p<.01

De beslissing om aan het pLEO-project deel te nemen zorgde waarschijnlijk bij de projectscholen voor een toename in de veranderingsbereidheid. Diezelfde evolutie zien we in de controlescholen op het moment dat ze instappen in het onderzoek van de pLEO-Monitor en leidt ertoe dat er op het einde van het project geen verschil meer is in veranderingsbereidheid tussen project- en controlescholen ($F(1,332)=2.54$, $p=ns$).

Bij de start van het onderzoek zien we geen significante verschillen in veranderingsbereidheid tussen de projectscholen onderling ($F(12,187)=1.63$, $p=ns$) of de controlescholen onderling ($F(12,156)=1.75$, $p=ns$). Een jaar later is de veranderingsbereidheid in de projectscholen onderling nog steeds vergelijkbaar ($F(10,140)=.67$, $p=ns$).

In de controlescholen treden nu echter wel verschillen op tussen scholen ($F(12,170)=2.54$, $p<.01$) doordat in sommige scholen de veranderingsbereidheid is toegenomen en ze in andere scholen gelijk is gebleven. Bij de start van het onderzoek stellen we vast dat – over alle projectscholen heen – 19% van de bevraagde leerkrachten niet gelooft in de geplande veranderingen en niet echt bereid is mee te werken aan het veranderingsproces in de school. Aan het einde van het onderzoek is dit aandeel gedaald tot 13.2%. Ook in de controlescholen zien we de weerstand tegen verandering afnemen: waar bij de start van het onderzoek nog 26.6% van de leerkrachten weerstand tegen verandering voelt, is dit aandeel aan het einde van het onderzoek gedaald tot 19.1%.

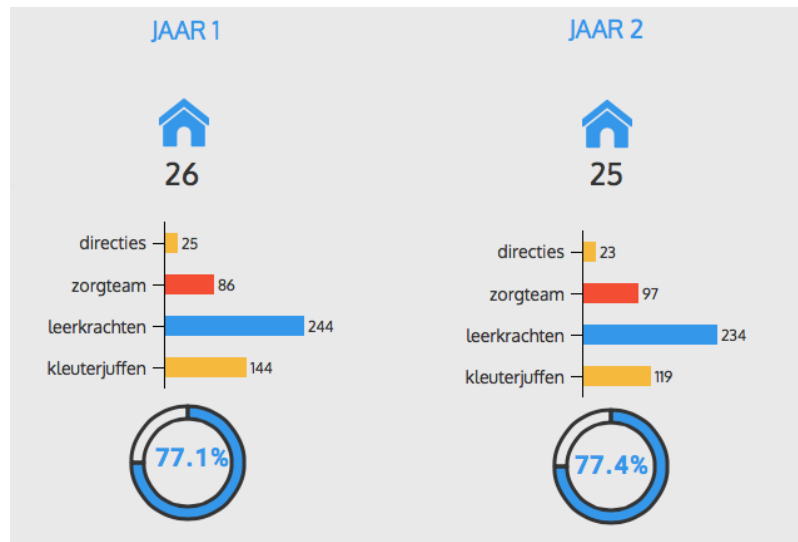
Over alle scholen heen geeft 6.8% van de leerkrachten aan niet bereid te zijn om een bijdrage te leveren aan verandering, is 5.9% van de leerkrachten niet klaar om zich 100% in te zetten voor een veranderingsproces en is 5.5% niet bereid energie te steken in veranderingen in de school. Drie procent van de leerkrachten is ervan overtuigd dat de meeste veranderingen een negatieve invloed hebben op de leerlingen en 18.6% twijfelt of veranderingen wel ten goede van de leerlingen komen. Daar tegenover staat 78.4% van de leerkrachten die wel overtuigd zijn van de positieve invloed van veranderingen op de leerlingen. Toch gelooft slechts 61.1% van de leerkrachten dat de plannen voor toekomstige verbeteringen echt iets zullen opleveren; méér dan een kwart van de leerkrachten (26.9%) heeft maar weinig vertrouwen dat de geplande veranderingen tot de gewenste uitkomst zullen leiden. Er heerst dus nog steeds een zekere argwaan bij de leerkrachten.

3.2. De schoolteams

De volgende paragrafen beschrijven de schoolteams in het onderzoek van de pLEO-Monitor. We gaan in op het aantal bevraagde leerkrachten en directieleden, beschrijven een aantal achtergrondkenmerken van deze respondenten zoals hun leeftijd, geslacht en ervaring en bieden een zicht op onder meer de opvattingen die bij de schoolteams heersen, de jobtevredenheid in de steekproef en het didactisch handelen van de leerkrachten in de klas. Tabel 5 geeft een overzicht van een aantal kenmerken van de schoolteams in project- en controlescholen en biedt inzicht in de evolutie in deze kenmerken in de loop van het pLEO-project.

3.2.1. Grootte van de steekproef en respons

In het kader van het onderzoek van de pLEO-Monitor werden de schoolteams tweemaal bevraagd: een eerste keer bij de start van het onderzoek en een tweede maal één schooljaar later. Figuur 15 geeft een visuele voorstelling van het aantal ingevulde vragenlijsten per personeelscategorie en de responsrate voor de totale steekproef.



Figuur 15. Visuele voorstelling van de deelname van schoolteams aan het onderzoek van de pIEO-Monitor.

Bij aanvang van het onderzoek zijn in de 26 betrokken scholen 647 personeelsleden aanwezig: 26 directeurs, 177 kleuterleid(st)ers, 326 leerkrachten lager onderwijs en 113 zorgleerkrachten. Zij werden allen uitgenodigd om een vragenlijst in te vullen. Van 499 mensen (77.1%) kregen we de vragenlijst ingevuld terug: 25 directies, 144 kleuterleid(st)ers, 244 leerkrachten lager onderwijs en 86 zorgleerkrachten. Bij 25 leerkrachten van het tweede leerjaar werd eveneens een klasobservatie uitgevoerd om hun pedagogisch handelen in kaart te brengen.

Aan het begin van het schooljaar 2014-2015 werd opnieuw een bevraging georganiseerd bij de schoolteams. Op dat moment waren nog 25 scholen en in totaal 611 personeelsleden betrokken in het onderzoek. Onder hen vulden 23 directieleden, 119 kleuterleid(st)ers, 234 leerkrachten lager onderwijs en 97 zorgleerkrachten een vragenlijst in. De respons was voor 77.4% gelijk aan deze van de nulmeting.

De samenstelling van schoolteams is in alle scholen gelijklopend. De grootte van het team verschilt uiteraard naargelang het aantal leerlingen en klassen, maar in elke school bestaat het schoolteam uit een directeur, een aantal kleuterjuffen, een aantal leerkrachten lager onderwijs (klasleerkrachten en vakleerkrachten voor levensbeschouwelijke vakken en lichamelijke opvoeding) en één of meerdere zorgleerkrachten.

3.2.2. Achtergrondkenmerken van het personeel

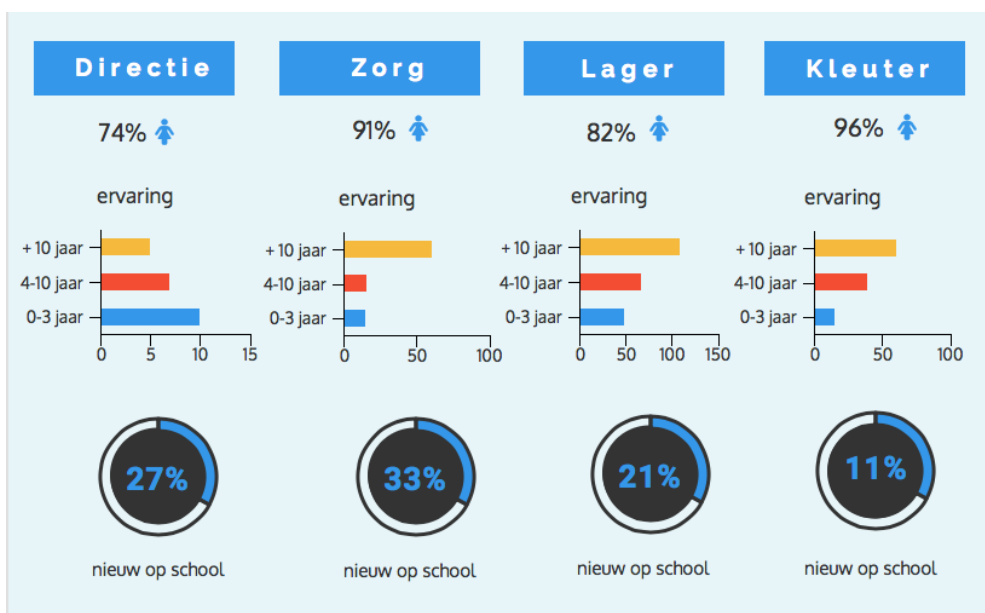
We beschrijven voor elke personeelscategorie – directie, leerkrachten kleuteronderwijs, leerkrachten lager onderwijs en zorgleerkrachten – een aantal achtergrondkenmerken zoals geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en ervaring. Een visuele voorstelling vindt u terug in Figuur 16.

Meer dan de helft van de directeurs in onze scholen zijn vrouwen (n=17) en op één na alle directeurs (n=25) hebben het Nederlands als moedertaal. De gemiddelde leeftijd van de directieleden is 46.5 jaar. Het jongste directielid is 29 jaar oud, de oudste is op het moment van de bevraging 62 jaar. De directie is gemiddeld 7 jaar werkzaam in de functie van directeur. Tien directieleden hebben minder dan drie jaar ervaring in deze functie, zeven directeurs hebben vier tot tien jaar ervaring en vijf directeurs hebben meer dan tien jaar ervaring. Van de overige drie directieleden kregen we hierover

geen informatie. De meeste directeurs hebben een diploma van het hoger onderwijs. Twee directies hebben een universitair diploma. Twintig directeurs zijn vastbenoemd in hun functie.

De kleuterleerkrachten in onze scholen zijn vooral vrouwen, slechts vijf mannen vervoegen het team in het kleuteronderwijs. De meesten van hen hebben een diploma hoger onderwijs waarmee ze als kleuterleid(st)er aan de slag kunnen. Drie van de bevroagden werken in het kleuteronderwijs met een diploma secundair onderwijs. De kleuteronderwijzers in dit onderzoek hebben gemiddeld 13 jaar ervaring in het onderwijs en staan gemiddeld al tien jaar op de huidige school. Op de meeste scholen staat een ervaren team van kleuterleid(st)ers met gemiddeld meer dan tien jaar ervaring. Toch zien we ook een snel verloop van leerkrachten: 40% van de kleuterleid(st)ers werkt minder dan drie jaar op de huidige school. Van alle kleuterleid(st)ers in de steekproef is 69% vastbenoemd en 83% werkt voltijds.

De leerkrachten lager onderwijs in de steekproef van de pIEO-Monitor zijn tussen 21 en 60 jaar oud, met een gemiddelde leeftijd van 36 jaar. De meesten van hen zijn vrouwen (83,3%) met het Nederlands als moedertaal (91,2%) en een diploma hoger onderwijs (94,1%). Enkel (n=9) hebben een universitair diploma. Gemiddeld hebben de leerkrachten in het lager onderwijs 13 jaar ervaring als leerkracht. In de steekproef zitten 49 beginnende leerkrachten met minder dan drie jaar ervaring (21%), 67 leerkrachten met vier tot tien jaar ervaring (28.6%) en 118 ervaren leerkrachten met meer dan tien jaar voor de klas (50,4%). Toch werkt 63% van de leerkrachten minder dan tien jaar op de huidige school. In de meeste scholen is een gevarieerd team van zowel beginnende als ervaren leerkrachten aanwezig. Zeven scholen hebben een ervaren team waarin elk lid minstens vijf jaar ervaring heeft in het lesgeven en één school heeft een erg jong team waarbij geen van de leerkrachten meer dan tien jaar ervaring heeft. Van alle leerkrachten in de steekproef heeft 61,4% een vaste benoeming en werkt 74% voltijds.



Figuur 16. Percentage vrouwen, aantal jaren ervaring en percentage nieuwe personeelsleden in elke personeelscategorie in oktober 2014 in de totale steekproef.

Naast leerkrachten kent een schoolteam een aantal ondersteunende functies: zorgleerkrachten, zorgcoördinatoren, SES-leerkrachten. In het onderzoek van de pIEO-Monitor werden 97 mensen met een dergelijke ondersteunende functie bevroagd. Zij zijn tussen 22 en 59 jaar oud en hebben

gemiddeld 16 jaar ervaring in hun functie. In onze steekproef zitten vijftien beginnende zorgleerkrachten met minder dan drie jaar ervaring. Er lijkt een groot verloop te zijn in deze functies want gemiddeld werken onze respondenten nog maar vijf jaar op de huidige school. In deze functie zien we vooral vrouwen (90.5%) met een diploma hoger onderwijs op zak (91.4%). Vijf bevrageden hebben een universitair diploma. Van alle zorgleerkrachten in dit onderzoek is 68.1% vastbenoemd en werkt 58.1% voltijds.

3.2.3. Opvattingen, verwachtingen en vertrouwen van de leerkrachten

Figuur 17 geeft een overzicht van de positieve en negatieve opvattingen van de leerkrachten over hun leerlingen. Het merendeel van de leerkrachten vindt dat de leerlingen enthousiast zijn in de klas (92%), dat ze goed meewerken (87.4%) en dat ze graag deelnemen aan klasactiviteiten (89.4%). Over de werkhouding van de leerlingen zijn de leerkrachten minder positief: een aanzienlijk deel van de bevragede leerkrachten vindt dat de leerlingen zich niet goed kunnen concentreren (45.7%), dat ze niet aandachtig zijn in de klas (39.3%), dat ze niet erg zelfstandig kunnen werken (52.8%) en dat ze niet zo goed luisteren naar de richtlijnen van de leerkracht (32.3%). Volgens 29.9% van de leerkrachten houden de leerlingen niet erg van schoolwerk en 28.8% van de leerkrachten geeft aan dat zijn of haar leerlingen taken niet op tijd afmaken. Opvallend is dat ongeveer de helft van alle bevragede leerkrachten (51.5%) vindt dat zijn of haar leerlingen niet bereiken wat op hun leeftijd kan verwacht worden. Daarmee vinden de bevragede leerkrachten hun leerlingen maar matig onderwijsbaar ($M=2.36$, $SD=0.53$). Er is geen verschil in de opvattingen van leerkrachten over de werkhouding van hun leerlingen tussen het begin en het einde van het onderzoek ($t(176)=1.86$, $p=ns$) en er is geen verschil in de opvattingen van leerkrachten in project- en controlescholen ($F(1,341)=0.39$, $p=ns$). De opvattingen van leerkrachten over hun leerlingen lijken niet schoolgebonden want we zien geen verschillen tussen de scholen onderling ($F(23,319)=0.87$, $p=ns$).

Het vertrouwen dat de leerkrachten in hun leerlingen stellen is matig: met een gemiddelde schaa score van 2.43 op 4 ($SD=0.50$) zien we dat de leerkrachten niet uitgesproken veel of weinig vertrouwen stellen in hun leerlingen. Toch vinden de meeste leerkrachten hun leerlingen betrouwbaar (89.2%), zorgzaam (85.9%) en geloofwaardig in hun verhalen (70.2%). Daar tegenover staat dat 36.1% van de leerkrachten niet zeker is dat zijn of haar leerlingen niet zouden spieken als ze daar de kans toe kregen, 40.5% van de leerkrachten vindt dat je er niet op kan rekenen dat de leerlingen hun werk zullen doen en 35.4% van de leerkrachten stelt dat je de leerlingen nauwlettend in de gaten moet houden. Bovendien vindt meer dan één op drie van de bevragede leerkrachten (37.8%) dat zijn of haar leerlingen niet erg competent zijn. Wel zien we een positieve evolutie tussen het begin en het einde van het onderzoek: bij de laatste bevraging geven de leerkrachten een gemiddelde score van 2.68 ($SD=0.45$) en daarmee is het vertrouwen van de leerkrachten in hun leerlingen significant toegenomen ($t(124)=-5.70$, $p<.01$) en dit zowel in projectscholen ($t(65)=-3.51$, $p<.01$) als in controlescholen ($t(58)=-4.96$, $p<.01$). Bovendien lijkt het vertrouwen dat men stelt in de eigen leerlingen schoolgebonden: er zijn significant verschillen tussen scholen in de mate van vertrouwen dat de leerkrachten in hun leerlingen stellen ($F(23,272)=3.09$, $p<.01$).

Hoge verwachtingen leiden tot betere resultaten, stelt eerder onderzoek. Toch zien we in de sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in dit onderzoek dat heel wat leerkrachten geen al te hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen. Zo is 68% van de leerkrachten er niet van overtuigd dat zijn/haar leerlingen even goed presteren als andere kinderen van dezelfde leeftijd en denkt 43.6% van de leerkrachten dat de kinderen in zijn/haar klas niet in staat zijn om gemiddelde resultaten te

behalen voor taal en wiskunde. Ook is 40.7% van de leerkrachten er niet van overtuigd dat zijn/haar leerlingen bekwaam zijn om de leerstof die in de klas behandeld wordt te studeren. Hoewel 87% van de leerkrachten ervan overtuigd is dat de leerlingen gemotiveerd zijn om hun best te doen in de klas en 77.5% van de leerkrachten gelooft dat zijn/haar leerlingen hard werken om het goed te doen op school twijfelt 51.8% van de leerkrachten of zijn/haar leerlingen hun schoolloopbaan zullen afwerken, denkt 46.6% van de leerkrachten dat zijn/haar leerlingen niet de nodige vaardigheden bezitten om succesvol te zijn op school en is 52.2% van de leerkrachten er niet van overtuigd dat de leerlingen het belang van onderwijs inzien. Met een gemiddelde score van 2.4 op 4 (SD=0.55) kunnen we stellen dat de verwachtingen van de leerkrachten van hun leerlingen niet erg hoog zijn. Dit is het geval in zowel project- als controlescholen ($F(1,215)=1.55$, $p=ns$). Wel zien we verschillen tussen scholen onderling ($F(23,193)=2.10$, $p<.01$), waarbij in sommige scholen de verwachtingen nog lager liggen dan in andere. Het omgekeerde is echter niet het geval: er zijn geen scholen waar de verwachtingen ten aanzien van de leerlingen hooggespannen zijn.




Onderwijs- baarheid	Enthousiast Werken goed mee	Slechte concentratie Weinig zelfstandig Luisteren niet
Vertrouwen	Betrouwbaar Zorgzaam Geloofwaardig	Spieken Maken hun huiswerk niet
Verwachtingen	Gemotiveerd Hardwerkend	Slechte resultaten Niet competent

Figuur 17. Positieve en negatieve opvattingen van de leerkrachten in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen over hun leerlingen.

3.2.4. Doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten

De leerkrachten in deze steekproef voelen zich matig competent in hun job. Hoewel het merendeel van de leerkrachten zich sterk tot zeer sterk voelt in het omgaan met storend gedrag in de klas (93.3%), zich capabel voelt om de leerlingen de regels in de klas te laten naleven (69.9%) en om de leerlingen het gevoel geven dat ze in staat zijn om hun taken goed uit te voeren (77.8%), voelt slechts ongeveer de helft van de bevroegde leerkrachten zich sterk in het aanwenden van een brede waaier aan onderwijsstrategieën (47%), vindt 53.9% van de leerkrachten zichzelf goed in staat om alle leerlingen in de klas vorderingen te laten maken, voelt 45.5% zich capabel om leerlingen met weinig interesse in school te motiveren en is 53.3% van de leerkrachten goed in staat om een

moeilijke klas te hanteren (53.5%). Verder vindt 66.9% van de bevroagde leerkrachten van zichzelf dat hij of zij er in slaagt om alle leerlingen op hun niveau aan te spreken. Vooral op vlak van differentiatie voelen de leerkrachten in deze sociaal-etnisch gesegegreerde scholen zich dus minder zeker van hun stuk.

Op een schaal van 0 (lage doelmatigheidsbeleving) tot 4 (hoge doelmatigheidsbeleving) scoren de leerkrachten bij de start van het onderzoek gemiddeld 2.65 (SD=0.40). Op dat moment is de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten in controlescholen (M=2.71, SD=0.41) hoger dan die van de leerkrachten in de projectscholen (M=2.59, SD=0.39; $F(1,344)=7.68$, $p<.01$). Gedurende het pIEO-project zien we echter een evolutie in de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten in de projectscholen: de gemiddelde score van deze leerkrachten stijgt naar 2.62 (SD=0.36). Dit is een significante toename ($t(62)=-2.77$, $p<.01$). In de controlescholen is de doelmatigheidsbeleving niet significant veranderd na één jaar (M=2.71, SD=0.42, $t(56)=-0.92$, $p=ns$). Door de hogere doelmatigheidsbeleving bij leerkrachten in projectscholen op het einde van het onderzoek is er op dat moment geen verschil meer tussen project- en controlescholen in de mate van doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten ($F(1,258)=.20$, $p=ns$).

3.2.5. Jobtevredenheid

Bij de leerkrachten in deze steekproef heerst algemeen een hoge jobtevredenheid. Op de vraag hoe tevreden de leerkrachten zijn met hun beroep geven ze gemiddeld een 8 op 10. Slechts 3.5% van de leerkrachten scoort zijn jobtevredenheid lager dan 5 op 10.

De meeste leerkrachten zijn trots op hun beroep (97.4%), vinden de voordelen van de job groter dan de nadelen (83.7%), vinden bevrediging in hun werk (80.9%) en kijken op het einde van een lesdag met een goed gevoel terug op dag (80.8%).

Toch voelt 17.7% van de leerkrachten zich ook mentaal uitgeput door het werk en geeft 10% van de bevroagde leerkrachten aan zich opgebrand te voelen. Een kleine minderheid geeft toe dat hij/zij een andere job zou aannemen als de kans zich aandienende (6.4%) en dat hij/zij voor een ander beroep zou kiezen als hij zijn carrière kon overdoen.

In deze steekproef is de jobtevredenheid van kleuterleid(st)ers hoger dan die van leerkrachten in het lager onderwijs ($F(1,349)=13.06$, $p<.01$). Er is geen verschil in jobtevredenheid tussen leerkrachten in project- en controlescholen ($F(1,376)=0.20$, $p=ns$).

3.2.6. Opvattingen over multiculturaliteit en meertaligheid

De leerkrachten in deze steekproef staan algemeen positief ten aanzien van ouders en kinderen met een andere culturele achtergrond: op een schaal van 0 (erg negatieve houding) tot 4 (erg positieve houding) scoren ze gemiddeld 3.23 (SD=0.46). Zo vinden de meeste leerkrachten het belangrijk om in de klas aandacht te hebben voor de verschillende culturele achtergronden van de leerlingen (98%) en vinden ze bijna allemaal dat kinderen zo vroeg mogelijk moeten leren om respect te hebben voor andere culturen (99.3%). Naar de ouders van kinderen met een andere culturele achtergrond toe, stelt 81.2% van de leerkrachten meer tijd te nemen om het perspectief van de ouders te begrijpen en geeft 94.1% van de leerkrachten aan te proberen om in het contact met deze ouders attent te zijn voor culturele bijzonderheden. Waar er bij aanvang van het pIEO-project geen verschil is in de houding ten aanzien van multiculturaliteit van leerkrachten in project- en controlescholen

($F(1,371)=2.54$, $p=ns$) zien we aan het einde van het project een iets grotere openheid ten aanzien van multiculturaliteit bij leerkrachten in de controlescholen ($F(1,397)=7.07$, $p<.01$).

De opvattingen van leerkrachten over omgaan met anderstaligheid in het onderwijs zijn eerder verdeeld: met een gemiddelde score van 1.90 ($SD=.63$) bij de start van het project en een gemiddelde van 1.99 ($SD=0.63$) op een schaal van 0 tot 4 aan het einde van het onderzoek tonen de leerkrachten in de steekproef zich eerder verdeeld over de omgang met anderstaligheid. Wel zijn de opvattingen over anderstaligheid aan het einde van het project significant positiever dan bij de start ($t(185)=-4.73$, $p<.01$). Zo vindt 29.2% van de bevroegde leerkrachten dat kinderen op school geen vreemde taal zouden mogen spreken. Voor 40.8% van de leerkrachten moet dit wel kunnen en 29.1% van de leerkrachten heeft hier geen duidelijke mening over. De meeste leerkrachten vinden het dan ook geen goed idee om kinderen op school de mogelijkheid te bieden om hun moedertaal te leren (86.7%) en al zeker niet om reguliere vakken zoals rekenen aan te bieden in de eigen taal van de kinderen (93.5%). Ongeveer een derde van alle bevroegde leerkrachten (32.8%) vindt dat kinderen onvoldoende Nederlands leren als ze op school ook hun moedertaal spreken. Toch vinden de meeste leerkrachten het aanleren van het Nederlands niet belangrijker dan het behoud van de moedertaal (80.1%) en geven de meeste leerkrachten aan dat er geen straf moet gegeven worden als kinderen hun moedertaal spreken op school (94%). Over de vraag of de schoolbibliotheek ook boeken moet bevatten in de moedertaal van de leerlingen zijn de leerkrachten erg verdeeld: 28.3% van de bevroegden vindt dit geen goed idee, 29.4% neemt geen duidelijk standpunt in en 42.3% vindt dat de schoolbibliotheek wel boeken in de moedertaal van de kinderen moet aanbieden.

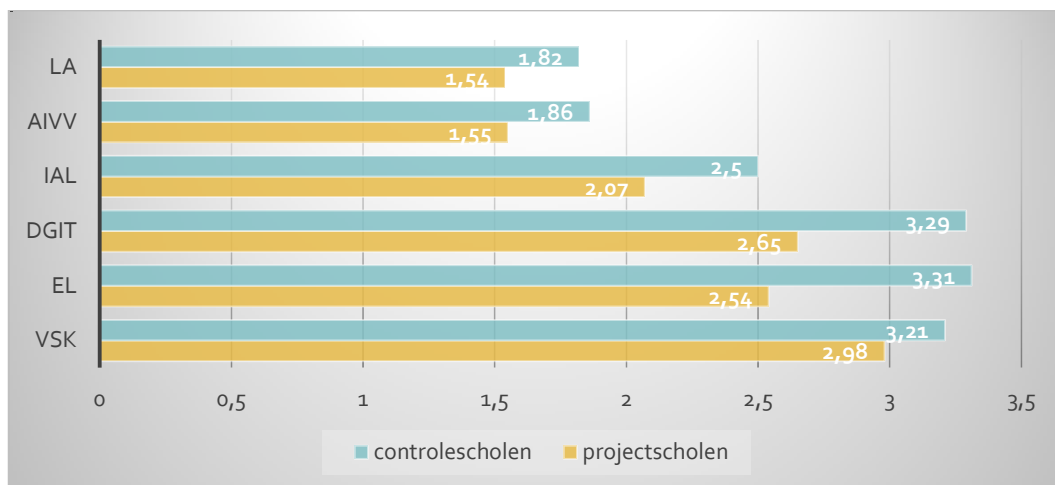
Wanneer we kijken naar de opvattingen over anderstaligheid bij leerkrachten in project- en controlescholen zien we een positievere houding bij leerkrachten in de controlescholen en dit zowel bij de start ($F(1,381)=23.49$, $p<.01$) als aan het einde van het project ($F(1,358)=24.89$, $p<.01$).

3.2.7. Pedagogisch didactisch handelen van de leerkrachten

Van de Grift (2011) onderscheidt zes aspecten van het pedagogisch-didactisch handelen: (1) veilig en stimulerend klasklimaat (VSK), (2) efficiënte lesorganisatie (EL), (3) duidelijke en gestructureerde instructie (DGI), (4) intensieve en activerende les (IAL), (5) afstemmen van instructie en verwerking op verschillen (AIVV), (6) leerstrategieën aanleren (LA). Van de Grift (2007) en Kyriakides, Creemers en Antoniou (2009) zien een toename in complexiteit in deze aspecten van pedagogisch-didactisch handelen: meer eenvoudige vaardigheden zoals het creëren van een veilig en stimulerende klasomgeving gaan vooraf aan meer complexe vaardigheden zoals afstemmen van instructie en verwerking op verschillen.

Figuur 18 geeft een visuele voorstelling van de mate waarin elk van deze zes aspecten bij de start van het onderzoek aanwezig zijn in project- en controlescholen. Hiertoe werden video-observaties bij de nulmeting geanalyseerd. Een score van 1 komt overeen met een overwegend zwakke score, 2 is meer zwak dan sterk, 3 meer sterk dan zwak en 4 overwegend sterk. Op deze figuur is duidelijk te zien dat de leerkrachten in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen sterker zijn in de lagere orde aspecten van pedagogisch-didactisch handelen, zoals het creëren van een veilig klasklimaat (VSK) en een efficiënte lesorganisatie (EL), dan in de meer complexe aspecten zoals leerstrategieën aanleren (LA) of differentiëren (AIVV). Op de lage orde aspecten scoren vooral de leerkrachten uit de controlescholen sterk. In de projectscholen zijn deze weinig complexe aspecten maar matig sterk aanwezig. De hoge orde aspecten van pedagogisch-didactisch handelen zijn in zowel project- als

controlescholen zwak: leerkrachten zijn niet sterk in het aanleren van verschillende leerstrategieën of het afstemmen van hun handelen op de verschillen tussen leerlingen.



Figuur 18. Visuele voorstelling van de mate waarin de zes aspecten van pedagogisch didactisch handelen - Veilig en stimulerend klasklimaat (VSK), Effectieve lesorganisatie (EL), Duidelijke en gestructureerde instructie (DGIT), Intensieve en activerende les (IAL), Differentiatie (AIVV) en Leerstrategieën aanleren (LA) - aan bod komen in lessen taal in project- en controlescholen (0=erg zwak, 4=erg sterk).

Als we meer in detail gaan kijken naar verschillen tussen leerkrachten in project- en controlescholen dan zien we dat de leerkrachten in de controlescholen sterker zijn in het creëren van een stimulerend klasklimaat ($F(1,429)=11.67$, $p<.01$), een efficiëntere lesorganisatie hebben ($F(1,429)=167.13$, $p<.01$), duidelijkere en meer gestructureerde instructie geven ($F(1,429)=98.03$, $p<.01$), sterker zijn in het geven van intensieve en activerende lessen ($F(1,429)=47.77$, $p<.01$), sterker zijn in differentiëren ($F(1,429)=46.54$, $p<.01$) en beter zijn in het aanleren van verschillende leerstrategieën ($F(1,429)=60.67$, $p<.01$) dan de leerkrachten in de projectscholen.

3.3. De leerlingen

Het onderzoek van de pLEO-Monitor volgt drie groepen leerlingen gedurende twee schooljaren. Figuur 19 geeft een schematisch overzicht van het aantal kinderen dat in elke cohorte en op elk meetmoment werd getest. Ook toont deze figuur het percentage leerlingen binnen elke groep dat overlapt met de aanvankelijke groep van de nulmeting.

Bij het bepalen van de beginsituatie in september 2013 werden 122 klassen getest in 26 verschillende scholen, goed voor een totaal van 2059 leerlingen, verdeeld over de derde kleuterklas, het tweede leerjaar en het vierde leerjaar. Van iets meer de helft van deze groep leerlingen vulden ook de ouders een vragenlijst in ($n=1210$).

Op het einde van het schooljaar 2013-2014 werd dezelfde groep leerlingen benaderd voor een nieuwe testafname. De testafnames vonden plaats in dezelfde 122 klassen in dezelfde 26 scholen als bij de nulmeting in september van dit schooljaar. Ditmaal werden 2067 leerlingen getest, waarvan 1870 leerlingen (90.5%) in september deelnamen aan het onderzoek.



Figuur 19. Aantal geteste leerlingen en het percentage leerlingen in elke groep dat ook in de nulmeting (M0) was opgenomen voor elke cohorte op elk van de drie meetmomenten.

Tot slot werden de drie groepen een laatste keer getest op het einde van het schooljaar 2014-2015. Omwille van besparingen en logistieke overwegingen werd op dat moment besloten niet meer alle klassen van de betrokken leerjaren te testen, maar slechts één klas per leerjaar in elke school mee te nemen in het onderzoek. Dit resulteerde in een reductie van het aantal klassen en leerlingen. In de – op dat moment - vierentwintig betrokken scholen werden in totaal 1330 leerlingen getest in 77 klassen. In deze groep zitten 1017 leerlingen (76.5%) die ook aan de nulmeting én meetmoment één deelnamen.

In de volgende paragrafen beschrijven we de steekproef en een aantal achtergrondkenmerken voor elke cohorte. Hierbij gaan we in op de grootte van de groep, het geslacht en de cognitieve mogelijkheden van de kinderen, en een aantal kenmerken van hun gezin zoals de thuistaal, de sociaal-economische status (SES) en de gezinssamenstelling.

3.3.1. De jongste groep: kleuters naar het eerste leerjaar

De eerste cohorte bevat de kinderen die bij aanvang in de derde kleuterklas van onze 26 scholen zitten. Deze groep bestaat uit 916 kinderen waarvan 482 jongens en 434 meisjes. Dit aantal verwijst naar alle kinderen die op één of meerdere meetmomenten in het onderzoek betrokken waren. Deze groep kinderen heeft normale cognitieve mogelijkheden: de scores op de SPM van Raven van de hele groep volgen een normaalverdeling, met een gemiddelde score van 20, wat overeenkomt met percentiel 50. In de steekproef zitten wel sterkere en zwakkere klasgroepen. Globaal genomen kunnen we stellen dat deze groep kinderen qua intellectuele mogelijkheden niet verschilt van de gemiddelde kleuter op deze leeftijd.

De meeste kinderen komen uit een gezin met een lage sociaal-economische status en spreken veelal een andere thuistaal dan het Nederlands. De sociaal-economische status van het gezin wordt onder meer bepaald door het opleidingsniveau van de moeder. Van deze groep kinderen heeft 61,5% van de moeders het secundair onderwijs niet afgerond. De overige moeders hebben wel een diploma

secundair onderwijs (30.7%) of hoger onderwijs (7.8%) op zak. We bekijken de werksituatie van de moeders en stellen vast dat slechts een kwart van de moeders werkt: 11% werkt voltijds en 16.8% werkt deeltijds. Ongeveer de helft van de moeders (46.6%) is huisvrouw. Bij de vaders is 64% aan het werk, de overige 46% is werkloos, invalide of gepensioneerd. Deze arbeidssituatie resulteert in gezinnen met veelal een laag inkomen. Zeventig procent van de kinderen leeft in een gezin dat met een netto maandinkomen van minder dan €2000 moet rondkomen. Bovendien zijn deze gezinnen vaak groot: 46.9% van de gezinnen telt drie of vier kinderen en 20.2% van de gezinnen telt tussen vijf en tien kinderen. Een derde van de gezinnen heeft één of twee kinderen (32,9%).

We vroegen aan de kinderen welke taal ze thuis onder elkaar spreken. In een vijfde van alle betrokken gezinnen (20.7%) wordt thuis enkel Nederlands gesproken. In de overige gezinnen spreken de kinderen met hun ouders een andere taal (61.4%) of een combinatie van de moedertaal en het Nederlands (17.9%).

De meeste ouders (84.7%) kozen bewust voor de school waar hun kind naartoe gaat. Met een gemiddelde score van 2.9 (SD=0.66) op een schaal van 0 (erg negatief) tot 4 (erg positief) kunnen we stellen dat de ouders van deze groep kinderen algemeen positief staat tegenover de school van hun kind. Ongeveer 1 ouder op 5 is niet echt enthousiast over de school (19,7%).

De verwachtingen van de ouders ten aanzien van hun kinderen en diens schoolse prestaties zijn hoog: de ouders geven op een schaal van 0 (geen verwachtingen) tot 4 (hoge verwachtingen) gemiddeld een 3 (SD=0.53). Zo'n 15% van de ouders stelt niet zo'n hoge verwachting aan zijn/haar kleuter.

3.3.2. De middenmoot: van het tweede naar het derde leerjaar

De tweede groep kinderen die we volgen, zit bij de start van het onderzoek net in het tweede leerjaar. We volgen hen tot het einde van het derde leerjaar. In deze cohorte zitten 898 kinderen: 445 jongens en 453 meisjes. Bij de start van dit onderzoek in september 2013 zijn de kinderen tussen 7 en 11 jaar oud, met een gemiddelde leeftijd van 7 jaar en 8 maanden. Ongeveer dertig procent van de kinderen heeft op deze leeftijd reeds één of meerdere klassen overgedaan. De intellectuele mogelijkheden van deze groep kinderen zijn normaal: met een gemiddelde score van 21,4 op de SPM van Raven scoort deze groep zoals te verwachten op deze leeftijd.

Ook in deze groep zijn de meeste kinderen afkomstig uit gezinnen met een lage sociaal-economische status: 69.7% van alle moeders heeft het secundair onderwijs niet afgerond en slechts 5.6% van de moeders heeft een diploma hoger onderwijs. Vergelijkbaar met de jongste groep zien we ook hier dat de meeste moeders niet werken: 15% van alle moeders werkt voltijds en 15.5% werkt deeltijds. De overige moeders zijn huisvrouw, werkloos, invalide of op pensioen. Van alle vaders in deze groep heeft ongeveer 10% een diploma hoger onderwijs en is 60% aan het werk. De overige 40% is werkloos, invalide of met pensioen. Ook in deze groep zien we dus vooral gezinnen met een laag inkomen: 67% van de gezinnen moet rondkomen met minder dan €2000 per maand. Het aantal kinderen in deze gezinnen varieert van 1 tot 10: een kwart van de gezinnen heeft één of twee kinderen, de helft van de gezinnen heeft drie of vier kinderen en de overige 25% van de gezinnen bestaat uit vijf of meer kinderen. Verder groeit één kind op vijf uit deze cohorte niet op in een klassiek tweoudergezin.

Ook in deze groep hebben de meeste kinderen een andere moedertaal dan het Nederlands. Slechts 14.7% van de kinderen spreekt thuis enkel Nederlands. Bij 43% van de kinderen wordt er thuis enkel

een andere taal gesproken en bij eenzelfde deel (42.3%) wordt thuis zowel Nederlands als de een andere taal gesproken. In de bevraging van ouders zien we opnieuw een groep mensen met een positieve houding ten aanzien van de school (schaal 0-4; $M=2.85$, $SD=0.68$), hoge verwachtingen voor hun kinderen (schaal 0-4; $M=3.1$, $SD=0.51$) en een sterke prestatiegerichtheid (schaal 0-5; $M=4.3$, $SD=0.84$). Tegelijk is de participatie van de ouders op school eerder beperkt (schaal 0-4; $M=1.4$, $SD=1.1$), is er weinig communicatie met de leerkracht van de kinderen (schaal 0-4; $M=2.0$, $SD=1.0$) en is de cognitieve ondersteuning van de kinderen thuis slechts matig (schaal 0-5; $M=3.0$, $SD=0.96$).

3.3.3. De oudste groep: van het vierde naar het vijfde leerjaar

De oudste groep kinderen die we volgen, starten bij de aanvang van het onderzoek in het vierde leerjaar en worden opgevolgd tot het einde van het vijfde leerjaar. Deze groep omvat 731 kinderen - 362 jongens en 369 meisjes – allemaal tussen negen en twaalf jaar oud bij de start van het onderzoek. De gemiddelde leeftijd in deze groep is negen jaar en negen maanden. Heel wat kinderen bleven reeds een jaar zitten: 44.1% van de bevroagde kinderen geeft aan al minstens één keer een jaar te hebben overgedaan in de basisschool. Wanneer we naar de intellectuele capaciteiten van deze groep kinderen kijken, zien we een normale verdeling met een gemiddelde score die normaal is op de leeftijd van negen jaar. Ook de kinderen die ouder zijn en in het vierde leerjaar zitten tonen een cognitieve ontwikkeling van een kind van negen jaar.

Wat de gezinscontext van de kinderen betreft, zien we opnieuw eenzelfde beeld: 71.5% van de kinderen heeft een laagopgeleide moeder, vaak zonder betaalde job (68.8%). Heel wat vaders hebben geen werk (41.4%) en meer dan de helft van de gezinnen (61.8%) moet het maandelijks met minder dan €2000 stellen. De gezinssamenstelling is opnieuw gelijkaardig: 22% van de kinderen komt uit een gezin met twee kinderen, 54.4% van de kinderen groeit op in een gezin met drie of vier kinderen en 23.6% van de kinderen groeit samen met vier of meer kinderen op. Zestien procent van de kinderen groeit niet op in een klassiek tweeoudergezin.

De meeste kinderen spreken thuis een andere taal dan het Nederlands. Slechts 10,1% van de kinderen spreekt uitsluitend Nederlands met zijn of haar ouders. Ongeveer de helft van de kinderen zegt met beide ouders zowel Nederlands als de moedertaal te spreken (45.5%) en de overige 44.4% van de kinderen spreekt thuis met de ouders geen Nederlands. Opvallend is dat de ouders van deze groep kinderen erg veel belang hechten aan de schoolse prestaties van hun kind (schaal 0-5; $M=4.3$, $SD=0.80$), hoge verwachtingen stellen (schaal 0-4; $M=3.0$, $SD=0.52$) en aangeven vaak met hun kind over school te praten (schaal 0-5; $M=3.9$, $SD=0.97$). De participatie van de ouders binnen de school is dan weer veel minder sterk aanwezig (schaal 0-5, $M=1.4$, $SD=1.1$) en ook de cognitieve ondersteuning die ouders hun kinderen thuis aanbieden is eerder beperkt (schaal 0-5, $M=2.8$, $SD=0.90$).

3.4. Evolutie van de steekproef

Dit onderzoek vond niet in een klinische context plaats maar in de complexe realiteit van sociaal-etnisch gesegregeerde scholen die gekenmerkt worden door een groot verloop van leerlingen. We lichten daarom graag de evolutie van de steekproef in dit onderzoek toe. Een overzicht van het aantal respondenten in elke categorie en op elk meetmoment vindt u terug in Tabel 6.

In een longitudinaal onderzoek naar de leerprestaties en voortgang van leerlingen zijn we voornamelijk geïnteresseerd door de leerlingen die we van het begin tot het einde kunnen volgen. Door een groot verloop van leerlingen en de methodologische keuze om aan het einde van het onderzoek een kleinere selectie van kinderen te testen, hebben we niet van alle leerlingen in de steekproef testresultaten voor elk meetmoment.

Wanneer we de evolutie in de cohorten binnen een tijdspanne van één schooljaar bekijken, dan zien we dat tussen september 2013 en mei 2014 ongeveer 10% van de leerlingen wegvallen door wijzigingen in de klassamenstelling in de loop van het schooljaar. De methodologische keuze om bij de laatste meting slechts 1 klas per cohorte per school te testen zorgt voor een verdere reductie van het aantal klassen en leerlingen. Uiteindelijk beschikken we over data voor 60% van het oorspronkelijke aantal leerlingen. We verliezen 40% van het totale aantal leerlingen. Wanneer we hier de reductie van 10% door wijzigingen in klassamenstelling bijtellen, verwachten we een verlies van 50%.

Bij het bepalen van de beginsituatie testten we in de derde kleuterklas 696 kinderen. Uit deze oorspronkelijke steekproef hebben we 308 kinderen of 44.3% kunnen volgen tot het einde van het onderzoek. In het tweede leerjaar testten we aanvankelijk 744 leerlingen, waarvan er 373 of 50.1% konden gevolgd worden tot het einde van het derde leerjaar. In het vierde leerjaar tot slot startten we met 619 kinderen en konden we 356 kinderen of 57.5% volgen tot het einde van het vijfde leerjaar. Over de drie cohorten heen kunnen 1037 kinderen uit de oorspronkelijke steekproef gevolgd worden van begin tot einde van het project. Dit komt overeen met 50.4%.

Tabel 6. Overzicht van het aantal respondenten bij de nulmeting (M₀), het eerste meetmoment (M₁) en het tweede meetmoment (M₂) en de overlap met de steekproef bij de nulmeting

	M ₀		M ₁		M ₂	
	N	%	N	%	N	%
Leerlingen cohorte 1						
Aantal IIn	740	100	741	100	474	100
Aantal getest	696	94.1	695	93.8	449	94.7
Overlap met M ₀			620	89.1	308	68.6
Aantal met oudervragenlijst	373	53.6	348	50.1	194	43.2
Leerlingen cohorte 2						
Aantal IIn	777	100	759	100	483	100
Aantal getest	744	95.8	741	97.6	465	96.3
Overlap M ₀			667	89.7	373	80.2
Aantal met oudervragenlijst	434	58.3	429	57.9	250	53.8
Leerlingen cohorte 3						
Aantal IIn	643	100	661	100	433	100
Aantal getest	619	96.3	631	95.5	416	96.1
Overlap M ₀			583	92.4	356	85.6
Aantal met oudervragenlijst	372	60.1	372	59.0	253	60.8
Schoolteam						
Aantal scholen	26	100			24	92.3
Aantal personeelsleden	647	100			611	100
Respons (aantal ingevulde lijsten)	499	77.1			473	77.4

Deze percentages zijn louter informatief. Veel interessanter is het gegeven dat we van meer dan 1000 leerlingen beschikken over longitudinale data die ons toelaten de voortgang van kinderen in

sociaal-etnisch gesegregeerde scholen te bestuderen. Uiteraard worden ook de resultaten van kinderen die niet aan alle meetmoment deelnamen meegenomen in de analyses die geen betrekking hebben op de voortgang in leerresultaten.

Tabel 7 geeft een overzicht van de gemiddelde startprestaties bij de nulmeting op elk leerdomein (rekenen, taal en welbevinden) voor elke cohorte en vergelijkt de groep kinderen die wordt opgevolgd tot het einde van het project met de leerlingen die gaandeweg uit de steekproef verdwijnen. Merk op dat de leerlingen die gaandeweg uit de steekproef verdwijnen algemeen iets zwakker presteren voor rekenen en taal dan de leerlingen die tot het einde van het project worden opgevolgd. Dit is in de lijn van de verwachting: vooral de zwakste leerlingen verdwijnen uit de steekproef omdat ze een jaar overdoen, afwezig zijn of van school zijn veranderd. Op vlak van welbevinden zien we geen significante verschillen bij jonge kinderen. In de oudste groep zien we wel een lager schoolwelbevinden bij de leerlingen die uiteindelijk de steekproef verlaten.

Tabel 7. Startprestaties voor rekenen, taal en welbevinden van de opgevolgde groep leerlingen versus de leerlingen die uiteindelijk uit de steekproef wegvallen

	N	Rekenen			Luisteren			Lezen			Welbevinden		
		M	SD	t	M	SD	t	M	SD	t	M	SD	t
Cohorte 1													
Opgevolg de groep	308	31.6	8.2	-1.8	13.4	4.2	-2.1*				2.7	0.5	-1.1
Afvallers	388	30.3	9.7		12.7	5.9					2.6	0.5	
Cohorte 2													
Opgevolg de groep	373	61.0	6.4	-2.7**	13.8	6.1	-2.9**	8.3	3.7	-2.9**	2.3	0.7	-0.5
Afvallers	371	59.6	6.8		12.4	6.1		7.5	3.6		2.3	0.8	
Cohorte 3													
Opgevolg de groep	356	83.0	8.3	-2.8**	14.7	3.9	-3.6**	8.9	4.5	-3.5**	3.4	0.7	-2.2*
Afvallers	263	80.9	9.2		13.6	4.0		7.6	4.6		3.2	0.7	

* p<.05, ** p<.01

4. Leerresultaten en welbevinden in sociaal-etnische gesegregeerde scholen

In de volgende paragrafen bieden we een overzicht van de (evolutie in) leerresultaten en welbevinden van de drie groepen kinderen die in dit onderzoek werden gevolgd en gaan we na in welke mate de resultaten verschillen tussen (1) de leerlingen in dit onderzoek en de modale Vlaamse leerling en (2) de leerlingen in projectscholen en de leerlingen in controlescholen. We geven een beschrijving van de resultaten op vlak van rekenen, taal en welbevinden en beantwoorden daarmee de twee onderzoeksvragen met betrekking tot leerresultaten:

- 1 Hoe presteren de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in vergelijking met de modale Vlaamse leerling voor taal en rekenen?
- 2 Presteren de kinderen in de projectscholen beter dan de kinderen in de controlescholen voor taal en rekenen? Is dit ook het geval voor welbevinden?

De leerprestaties van kinderen worden in dit onderzoek gemeten aan de hand van gestandaardiseerde meetinstrumenten of toetsen. Deze toetsen zijn genormeerd, wat wil zeggen

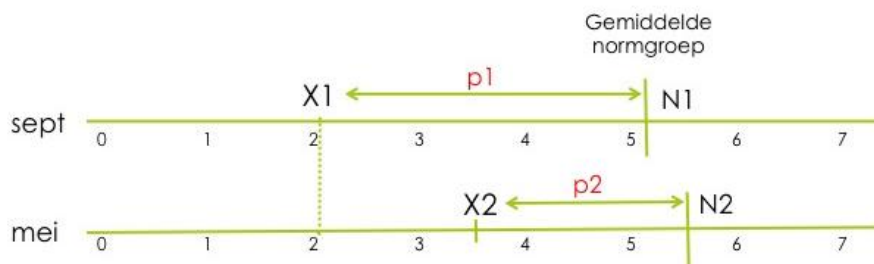
dat we van een grote groep kinderen weten hoe ze op een bepaalde leeftijd presteren op deze toetsen. Op die manier kunnen we de prestaties van de leerlingen in onze steekproef vergelijken met de gemiddelde Vlaamse leerling, d.i. de prestaties van de normgroep. Dit laat ons toe de vergelijking te maken tussen leerlingen in project- en controlescholen, maar ook op te volgen in welke mate de kinderen in onze steekproef afwijken van het Vlaamse gemiddelde.

Verder gaan we in dit hoofdstuk ook in op de voortgang die kinderen maken op vlak van reken- en taalvaardigheid. Hierbij komen eveneens twee onderzoeksvragen aan bod:

- 3 Boeken leerlingen in sociaal-etnische gesegregeerde scholen evenveel vooruitgang voor taal en rekenen als de modale Vlaamse leerling?
- 4 Boeken de leerlingen in de projectscholen meer vooruitgang voor taal, rekenen en welbevinden dan de kinderen in de controlescholen?

Het concept 'leerwinst' of 'voortgang' wordt benaderd vanuit het gemiddelde van de normgroep. In tegenstelling tot wat men algemeen begrijpt onder leerwinst, namelijk de mate waarin kinderen iets hebben geleerd of zijn vooruitgegaan, benadert het onderzoek van de PIEO-Monitor het concept leerwinst vanuit een vergelijking met de normgroep. Concreet definiëren we het concept leerwinst binnen dit onderzoek als de absolute vooruitgang van de leerlingen ten opzichte van de Vlaamse normgroep.

De volgende schematische voorstelling verduidelijkt onze conceptualisering van leerwinst:



Figuur 20. Visuele voorstelling van gestandaardiseerde leerwinst.

Bij het berekenen van de (gestandaardiseerde) leerwinst gaan we de positie van elke individuele leerling op twee meetmomenten vergelijken met het gemiddelde van de normgroep. In september (nulmeting) berekenen we hiertoe de afstand tussen de score van leerling X (X_1) ten opzichte van het gemiddelde van de normgroep in september (N_1). We noemen deze afstand p_1 . Ook in mei gaan we de afstand (p_2) berekenen tussen de score van deze leerling (X_2) en het gemiddelde van de normgroep in mei (N_2). De leerwinst is in deze conceptualisering het verschil tussen p_1 en p_2 . We gaan dus kijken naar hoe deze leerling zich op beide meetmomenten positioneert ten opzichte van de Vlaamse normgroep. Wanneer de afstand tussen de score van onze leerling en de normgroep groter wordt kunnen we besluiten dat onze leerling een *leerachterstand* oploopt. Hij of zij heeft in dit geval minder vooruitgang geboekt dan de gemiddelde leerling in de normgroep. Wanneer hij/zij echter dichter bij de normgroep komt en de kloof gedicht wordt, een situatie van *leerwinst*, dan haalt de leerling een leerachterstand (gedeeltelijk of volledig) in. In dit geval heeft onze leerling dus meer vooruitgang geboekt dan de gemiddelde leerling in de normgroep. Bij een leerwinst gelijk aan nul blijft de positie van de leerling ten opzichte van de normgroep dezelfde en heeft hij/zij dus precies evenveel vooruitgang geboekt als we verwachten op basis van de normgroep.

Deze conceptualisering van het begrip leerwinst laat ons toe om na te gaan of de leerlingen in project- en controlescholen een leerachterstand kunnen inhalen – al dan niet onder invloed van PIEO.

In de volgende paragrafen beantwoorden we systematisch de vier onderzoeksvragen voor elk domein, namelijk rekenvaardigheid, taalvaardigheid en welbevinden en we doen dit telkens voor de drie cohorten. Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvragen is initieel een beschrijvend perspectief aan de orde. Het gaat verder om basisvergelijkingen tussen de pLEO scholen, de controlescholen en de Vlaamse normgroep. Dit betekent dat grotendeels gebruikt wordt gemaakt van t-toetsen.

4.1. Rekenvaardigheid

De rekenvaardigheid werd gemeten aan de hand van de SiBO-toetsen. Deze toetsen laten toe een vaardigheidsscore te berekenen die de rekenvaardigheid van de kinderen op elke leeftijd weergeeft. Bovendien kunnen we aan de hand van de rekenvaardigheidsscore ook de evolutie van de kinderen in kaart brengen en vergelijken met de voortgang van de modale Vlaamse leerling. Tabel 8 geeft een overzicht van de gemiddelde rekenvaardigheidsscore en de gestandaardiseerde leerwinst voor elke groep op elk meetmoment. In de volgende paragrafen worden deze cijfers voor elke cohort toegeelicht.

Tabel 8a. Gemiddelde rekenvaardigheidsscore (M) en standaarddeviatie (SD) van alle geteste leerlingen in de drie cohorten op de drie meetmomenten

Meetmoment	Mo			M1			M2		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Cohort 1									
Totale steekproef	654	30.9	9.1	649	39.8	7.7	431	57.8	6.4
Projectscholen	287	29.8 ^a	8.6	267	39.9 ^a	7.1	215	57.6 ^a	6.7
Controlescholen	367	31.8 ^b	9.4	382	39.7 ^a	8.1	216	58.1 ^a	6.1
Normgroep		41.9 ^c	11.2		50.9 ^b	9.7		67.5 ^b	8.3
Cohort 2									
Totale steekproef	716	60.3	6.6	725	68.8	6.9	434	81.1	8.9
Projectscholen	362	59.4 ^a	6.4	374	68.2 ^a	6.9	219	81.1 ^a	8.7
Controlescholen	354	61.2 ^b	6.7	351	69.5 ^b	6.9	215	81.1 ^a	9.1
Normgroep		67.5 ^c	8.3		79.7 ^c	8.3		88.2 ^b	9.2
Cohort 3									
Totale steekproef	600	82.2	8.8	611	86.9	8.5	408	93.0	8.8
Projectscholen	282	81.2 ^a	8.7	287	85.7 ^a	8.7	206	92.7 ^a	8.2
Controlescholen	318	83.0 ^b	8.8	324	88.1 ^b	8.3	202	93.3 ^a	9.4
Normgroep		88.2 ^c	9.2		99.5 ^c	6.6		106.0 ^b	6.2

^{abc} Binnen elke combinatie van cohort en meetmoment zijn waarden met een verschillend superscript significant verschillend ($p < .01$)

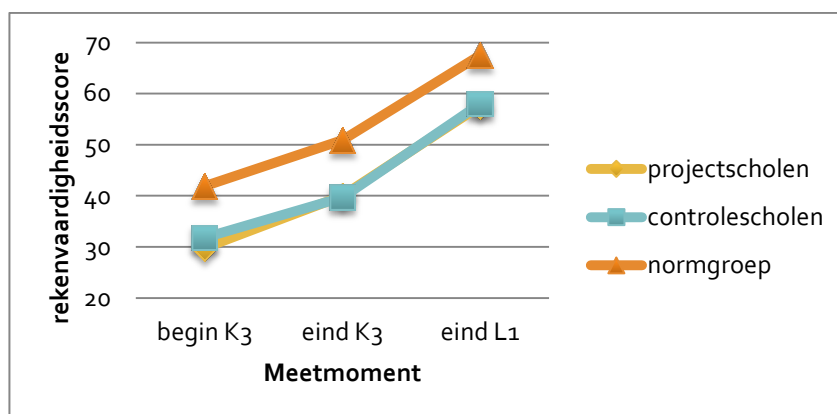
Opmerking: N= aantal respondenten dat deelnam aan de rekentoets. Afwijkingen op de cijfers als weergegeven in Tabel 6 worden verklaard door afwezigheid van een aantal respondenten op het moment van de afname van de rekentoets.

Tabel 8b. Gemiddelde rekenvaardigheidsscore (M), standaarddeviatie (SD) en gestandaardiseerde leerwinst van de leerlingen die tijdens de volledige projectduur werden gevolgd

	N	Mo		M1		M2		gest. leerwinst Mo → M2
		M	SD	M	SD	M	SD	
Cohort 1								
Totale steekproef	308	31.6	8.2	40.3	7.0	57.9	6.4	0.73
Projectscholen	146	30.9	7.4	40.1	6.1	57.7	6.7	1.19
Controlescholen	162	32.2	8.9	40.4	7.8	58.1	6.2	0.25
Normgroep		41.9	11.2	50.9	9.7	67.5	8.3	0.00
Cohort 2								
Totale steekproef	373	61.0	6.4	69.9	6.6	81.1	8.9	-0.56
Projectscholen	182	60.1	6.1	69.2	6.4	81.1	8.7	0.31
Controlescholen	191	61.8	6.6	70.5	6.7	81.1	9.1	-1.39
Normgroep		67.5	8.3	79.7	8.3	88.2	9.2	0.00
Cohort 3								
Totale steekproef	356	83.0	8.3	87.7	8.2	93.1	8.8	-7.72
Projectscholen	177	81.6	8.3	86.7	8.3	92.7	8.2	-6.68
Controlescholen	179	84.4	8.2	88.8	8.0	93.5	9.4	-8.73
Normgroep		88.2	9.2	99.5	6.6	106.0	6.2	0.00

4.1.1. Rekenbegrip in de kleuterklas en het eerste leerjaar (cohorte 1)

Figuur 20 geeft een overzicht van de rekenvaardigheidsscores van de leerlingen in deze cohorte. Merk op dat (1) de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen significant minder goed presteren voor rekenen dan de modale Vlaamse leerling, (2) dat de resultaten van leerlingen in project- en controlescholen weinig verschillend zijn en (3) dat de voortgang in rekenvaardigheid van de kinderen in onze steekproef een gelijkaardige curve volgt als de normgroep. We gaan dieper in op elk van deze vaststellingen.



Figuur 21. Rekenvaardigheidsscore van de jongste groep kinderen in projectscholen en controlescholen op drie meetmomenten, vergeleken met de gemiddelde score van de modale Vlaamse leerling (normgroep).

Wanneer we de leerlingen in onze steekproef vergelijken met de modale Vlaamse leerling dan zien we dat de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in de derde kleuterklas starten met aanzienlijk minder voorkennis van rekenen ($t(1961)=-53.55, p<.01$). De leerlingen in onze steekproef

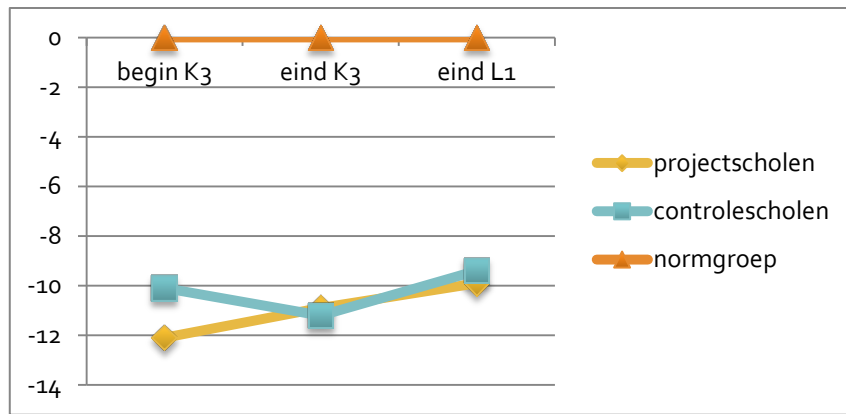
halen een gemiddelde rekenvaardigheidsscore van 30.9 (SD=9.1) terwijl de modale vijfjarige in Vlaanderen bij de start van de derde kleuterklas een score van 41.9 (SD=11.2) behaalt. Ook op het einde van de derde kleuterklas ($M=39.8$, $SD=7.7$, $(t_{1946})=-63.45$, $p<.01$) en aan het einde van het eerste leerjaar ($M=57.8$, $SD=6.4$, $(t_{1292})=-54.52$, $p<.01$) zien we een aanzienlijk lagere rekenvaardigheid bij de kinderen in onze steekproef dan bij de modale Vlaamse leerling.

Kijken we naar de gestandaardiseerde leerwinst van de totale steekproef dan zien we dat de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen tussen het begin en het einde van de derde kleuterklas een gestandaardiseerde leerwinst boeken van -0.35 punten (SD=6.34). Ze boeken dus iets minder vooruitgang dan de modale Vlaamse leerling in de derde kleuterklas ($(t_{1646})=-2.30$, $p<.05$). In het eerste leerjaar boeken dezelfde leerlingen een gemiddelde gestandaardiseerde leerwinst van 0.87 punten (SD=7.32) en halen daarmee hun leerachterstand ten opzichte van de normgroep significant in ($(t_{926})=3.60$, $p<.01$). Tussen het begin van de derde kleuterklas en het einde van het eerste leerjaar zien we een gestandaardiseerde leerwinst van 0.73 punten (SD=7.77) voor rekenen waarmee deze groep leerlingen zijn leerachterstand ten opzichte van de normgroep significant verkleint ($(t_{866})=2.64$, $p<.01$).

Nu we een zicht hebben op de leerprestaties en leerwinst van de totale groep derde kleuterklassers gaan we in op verschillen tussen kinderen in project- en controlescholen. Bij de start van het onderzoek (M_0) scoren de kinderen in de projectscholen met een gemiddelde vaardigheidsscore van 29.8 (SD=8.6) dan wel iets zwakker dan de kinderen in de controlescholen ($M=31.8$, $SD=9.4$, $F(1,652)=7.9$, $p<.01$), op het einde van datzelfde schooljaar is er geen verschil in rekenvaardigheid meer gemeten ($F(1,647)=0.26$, $p=ns$) en ook aan het einde van het eerste leerjaar is er geen verschil in prestatie op de rekentoets tussen leerlingen in project- en controlescholen ($F(1,429)=0.66$, $p=ns$).

Figuur 21 geeft een visuele voorstelling van de positie van de rekenvaardigheid van de leerlingen in project- en controlescholen ten opzichte van de normgroep. Bij de start van het onderzoek hebben de kinderen in projectscholen een grotere leerachterstand voor rekenen dan de kinderen in controlescholen ($F(1,652)=7.90$, $p<.01$). Op het einde van de derde kleuterklas ($F(1,647)=0.26$, $p=ns$) en aan het einde van het eerste leerjaar ($F(1,429)=0.66$, $p=ns$) is er geen verschil meer in leerachterstand voor rekenen tussen leerlingen in projectscholen en controlescholen. De leerlingen in project- en controlescholen maken bovendien op elk moment even grote vorderingen voor rekenen (M_0 : $F(1,547)=2.94$, $p=ns$; M_1 : $F(1,307)=0.07$, $p=ns$; M_2 : $F(1,287)=1.84$, $p=ns$).

Opvallend is dat vooral in de projectscholen de kinderen hun achterstand ten opzichte van de normgroep aan het einde van het eerste leerjaar significant verkleinen ($(t_{416})=3.75$, $p<.01$): de kinderen in deze scholen behalen een gemiddelde gestandaardiseerde leerwinst van 1.19. In de controlescholen blijft de positie van de leerlingen ten opzichte van de normgroep zo goed als gelijk ($z_{\text{Leerwinst}}=0.25$). Zij verkleinen hun leerachterstand dus niet ($(t_{449})=.26$, $p=ns$).



Figuur 22. Leerachterstand voor rekenen bij de leerlingen in cohort 1 op de drie meetmomenten.

Samengevat: in de project scholen startten de kinderen in de derde kleuterklas met een zwakkere rekenvaardigheid dan hun leeftijdsgenoten in de controlescholen maar doordat ze een iets grotere evolutie doormaken beëindigen ze het eerste leerjaar met dezelfde rekenvaardigheid als de kinderen in de controlescholen. Beide groepen scoren dan echter nog steeds significant zwakker dan de modale Vlaamse leerling.

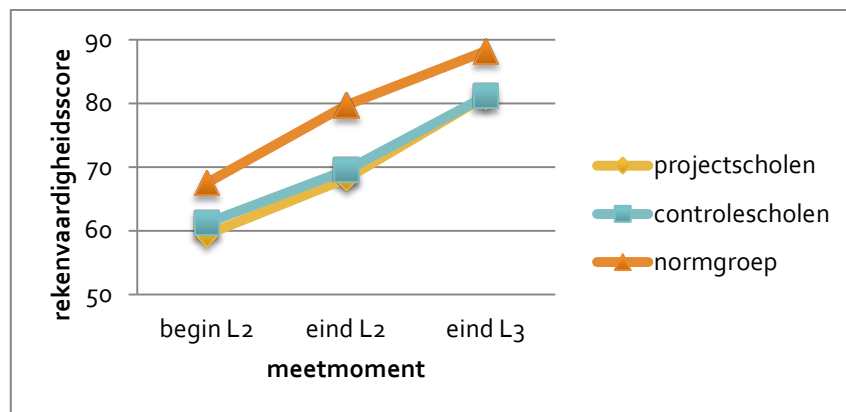
4.1.2. Rekenvaardigheid in het tweede en derde leerjaar (cohort 2)

Figuur 23 geeft een visuele voorstelling van de vaardigheidsscores voor rekenen van de leerlingen in project scholen, controlescholen en normgroep aan het begin van het tweede leerjaar (M₀), het einde van het tweede leerjaar (M₁) en het einde van het derde leerjaar (M₂). Vanuit deze figuur merken we op dat (1) de kinderen in onze steekproef minder rekenvaardig zijn dan de modale Vlaamse leerling, (2) er kleine verschillen zijn tussen de leerlingen in project- en controlescholen en (3) de groeicurve van de kinderen in project- en controlescholen gelijklopend is maar licht verschillend van de voortgang bij de normgroep.

In vergelijking met de modale Vlaamse leerlingen is de rekenvaardigheid van de kinderen in onze steekproef bij de start van het tweede leerjaar opmerkelijk zwakker ($t(715)=-29.01$, $p<.01$): de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen scoren gemiddeld 60.31 (SD=6.63) op de rekentoets waar de gemiddelde score van de normgroep 67.5 punten bedraagt. Ook op het einde van het tweede leerjaar scoren de kinderen in onze steekproef zwakker dan de normgroep ($M=68.83$, $SD=6.93$, $t(724)=-42.24$, $p<.01$) en dit blijft zo tot het einde van het derde leerjaar ($M=81.11$, $SD=8.89$, $t(433)=-16.62$, $p<.01$).

Kijken we naar de gestandaardiseerde leerwinst van de totale steekproef dan zien we dat de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen tussen het begin en het einde van het tweede leerjaar een gestandaardiseerde leerwinst boeken van -3.78 punten (SD=5.51). Ze boeken daarmee significant minder vooruitgang voor rekenen dan de modale Vlaamse leerling in het tweede leerjaar ($t(650)=-17.51$, $p<.01$) en lopen dus een grotere leerachterstand op dan er bij de start van het schooljaar aanwezig was. Dit wil echter niet zeggen dat de leerlingen niets hebben bijgeleerd in het tweede leerjaar: hun rekenvaardigheidsscore neemt toe met gemiddeld 8.5 punten. Dit is echter een minder grote vooruitgang dan de modale Vlaamse leerling. In het derde leerjaar behalen de kinderen in onze steekproef een gestandaardiseerde leerwinst van 2.90 (SD=6.02) en daarmee boeken ze meer vooruitgang dan de normgroep ($t(363)=9.19$, $p<.01$). De leerachterstand die er aan het begin van het derde leerjaar was verkleint dus naar het einde van het schooljaar toe. Deze

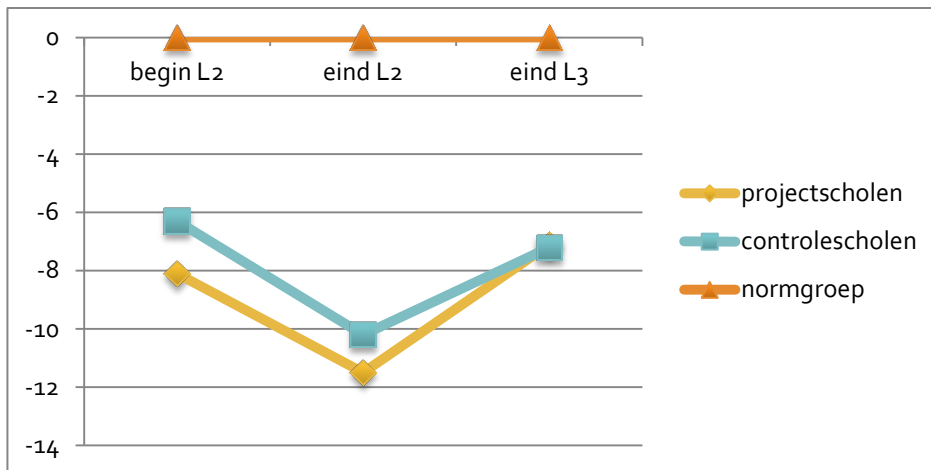
inhaalbeweging brengt de leerlingen terug op de positie waar ze in het tweede leerjaar waren gestart: met een gemiddelde leerwinst van -0.56 tussen het begin van het tweede leerjaar en het einde van het derde leerjaar, is er geen significant verschil in de leerachterstand voor rekenen in deze groep tussen het begin en het einde van het project ($t(344)=-.34, p=ns$).



Figuur 23. Rekennaardigheidsscore van de tweede cohorte in projectscholen en controlescholen op drie meetmomenten, vergeleken met de gemiddelde score van de modale Vlaamse leerling (normgroep).

Er zijn echter verschillen op te merken tussen de leerlingen in de project- en controlescholen. Bij de start van het onderzoek (Mo) scoren de kinderen in de projectscholen met een gemiddelde vaardigheidsscore van 59.4 ($SD=6.42$) significant zwakker voor rekenen dan de kinderen in de controlescholen, die gemiddeld 61.2 ($SD=6.72$) punten behalen ($F(1,714)=13.84, p<.01$). Ook aan het einde van het tweede leerjaar zien we dezelfde situatie: kinderen in de projectscholen halen zwakkere resultaten dan de kinderen in de controlescholen ($F(1,723)=6.47, p<.05$). Aan het einde van het derde leerjaar valt dit verschil weg en doen de leerlingen in project- en controlescholen het even goed voor rekenen ($F(1,432)=.002, p=ns$).

Figuur 24 geeft een visuele voorstelling van de positie van de rekennaardigheid van de leerlingen in project- en controlescholen ten opzichte van de normgroep. Bij de start van het tweede leerjaar hebben de kinderen in de projectscholen een iets grotere leerachterstand dan de kinderen in de controlescholen ($F(1,714)=13.84, p<.01$). Tussen het begin en het einde van het tweede leerjaar boeken beide groepen een negatieve leerwinst: in de projectscholen lopen de kinderen een bijkomende leerachterstand op van gemiddeld 3.52 punten ($SD=5.54$) en in de controlescholen is de terugval met gemiddeld 4.06 punten ($SD=5.48$) schijnbaar nog groter, maar dit verschil is statistisch niet significant ($F(1,649)=1.56, p=ns$). Bijgevolg is de rekennaardigheid van de kinderen in de controlescholen op het einde van het tweede leerjaar nog steeds groter dan die van de kinderen in projectscholen ($F(1,723)=6.47, p<.05$).



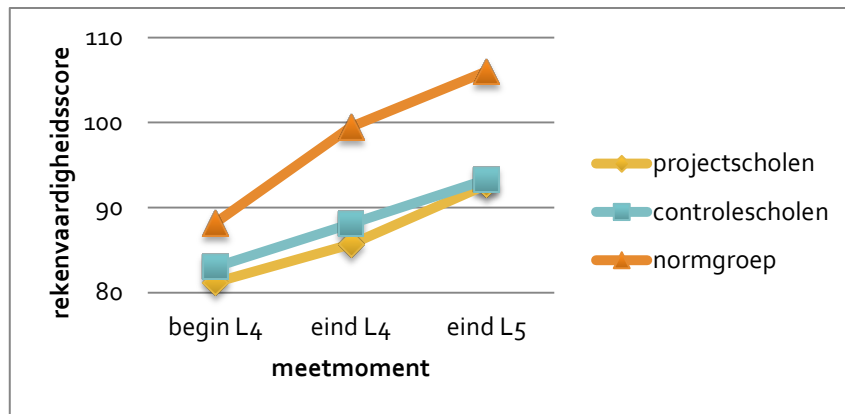
Figuur 24. Leerachterstand voor rekenen bij de leerlingen in cohorte 2 op de drie meetmomenten.

In het derde leerjaar is de gestandaardiseerde leerwinst in de projectescholen met gemiddeld 3.59 punten ($SD=6.39$) significant groter dan in de controlescholen, waar kinderen gemiddeld 2.21 punten ($SD=5.56$) inhalen ($F(1,362)=4.87, p<.05$). Deze inhaalbeweging in de projectescholen zorgt ervoor dat er op het einde van het derde leerjaar geen verschil meer is met de rekenvaardigheid van kinderen in controlescholen ($F(1,432)=.002, p=ns$). Tussen het begin van het tweede leerjaar en het einde van het derde leerjaar is de leerachterstand voor rekenen bij beide groepen min of meer stabiel gebleven: in de projectescholen gaan de kinderen er met een gemiddelde gestandaardiseerde leerwinst van .62 punten ($SD=7.36$) ietwat op vooruit en in de controlescholen zien we een lichte terugval met -.87 punten ($SD=7.65$).

4.1.3. Rekenvaardigheid in het vierde en vijfde leerjaar (cohorte 3)

Figuur 25 geeft een voorstelling van de vaardigheidsscores voor rekenen van de leerlingen in projectescholen, controlescholen en normgroep aan het begin van het vierde leerjaar (M_0), het einde van het vierde leerjaar (M_1) en het einde van het vijfde leerjaar (M_2). Opvallend zijn hierbij: (1) net als de andere leeftijdsgroepen presteren de onderzochte leerlingen voor rekenen opvallend zwakker dan de normgroep, (2) de leerlingen in de projectescholen startten met een grotere achterstand dan de leerlingen in de controlescholen en (3) in tegenstelling tot de andere cohorten volgt deze groep niet hetzelfde groeipatroon als de normgroep.

In vergelijking met de modale Vlaamse leerlingen is de rekenvaardigheid van de kinderen in onze steekproef bij de start van het vierde leerjaar opmerkelijk zwakker ($t(599)=-16.94, p<.01$): de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen hebben een gemiddelde rekenvaardigheidsscore van 82.13 ($SD=8.77$) terwijl de gemiddelde score van de normgroep 88.2 punten bedraagt. Aan het einde van het vierde leerjaar wordt het verschil tussen onze steekproef en de normgroep nog groter ($t(610)=-36,46, p<.01$): de kinderen in onze steekproef scoren nu gemiddeld 86.9 punten terwijl we vanuit de normgroep op deze leeftijd een gemiddelde score van 99.5 verwachten. Ook op het einde van het vijfde leerjaar scoren de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen met een gemiddelde vaardigheidsscore van 93 punten significant zwakker voor rekenen dan de modale Vlaamse leerling die gemiddeld 106 punten behaalt ($t(407)=-29.75, p<.01$).

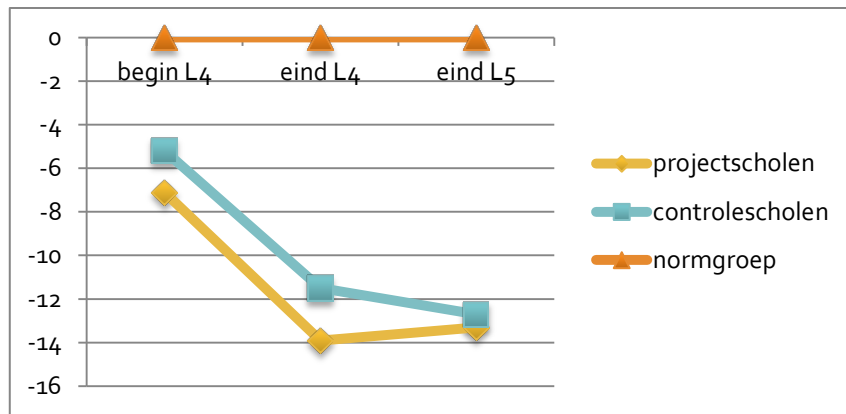


Figuur 25. Rekenvaardigheidsscore van de derde cohorte in projectscholen en controlescholen op drie meetmomenten, vergeleken met de gemiddelde score van de modale Vlaamse leerling (normgroep).

Kijken we naar de gestandaardiseerde leerwinst in deze groep (Figuur 26) dan zien we dat de leerlingen in onze steekproef in het vierde leerjaar starten met een significante leerachterstand en dat deze achterstand nog oploopt tijdens dit schooljaar ($z_{\text{Leerwinst}}=-6.68$, $t(558)=-29.96$, $p<.01$). Ook in het vijfde leerjaar slagen de kinderen er niet in deze leerachterstand in te halen maar vergoot de afstand met de normgroep nog gemiddeld 0.73 punten ($t(360)=-2.36$, $p<.05$). Globaal genomen zien we voor deze groep kinderen dat de leerachterstand tussen het begin van het vierde leerjaar en het einde van het vijfde leerjaar significant toeneemt ($z_{\text{Leerwinst}}=-7.72$, $SD=6.56$, $t(345)=-21.07$, $p<.01$).

Ook in deze groep merken we echter verschillen op tussen kinderen in project- en controlescholen. De kinderen in de projectscholen starten het vierde leerjaar met een zwakkere rekenvaardigheid dan kinderen in de controlescholen ($F(1,598)=6.62$, $p<.05$). Ook op het einde van het vierde leerjaar blijft de rekenvaardigheid van de kinderen in projectscholen zwakker ($F(1,609)=12.31$, $p<.01$). In het vijfde leerjaar zien we echter een inhaalbeweging bij de kinderen in de projectscholen: op het einde van het vijfde leerjaar hebben zij een even goede rekenvaardigheid als hun leeftijdsgenoten in de controlescholen ($F(1,406)=.42$, $p=ns$).

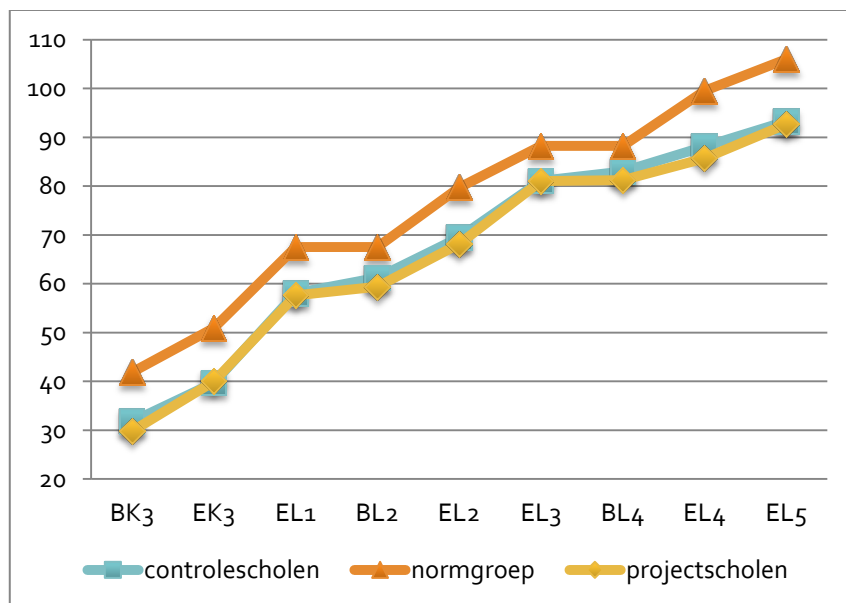
Wanneer we kijken naar de vooruitgang voor rekenen in het vierde en vijfde leerjaar van project- en controlescholen dan zien we dat beide groepen in het vierde leerjaar een bijkomende leerachterstand oplopen: in projectscholen vergroot de afstand tot de normgroep met 7.03 punten ($SD=5.19$) en in de controlescholen met 6.37 punten ($SD=5.33$). Dit verschil in gestandaardiseerde leerwinst is niet significant ($F(1,557)=2.17$, $p=ns$). In het vijfde leerjaar lopen de kinderen in de projectscholen geen bijkomende leerachterstand meer op voor rekenen ($M=-0.26$, $SD=6.01$). In de controlescholen is er wel nog een kleine bijkomende leerachterstand ($M=-1.21$, $SD=5.84$). Ook hier is het verschil tussen beide groepen niet statistisch significant ($F(1,359)=2.32$, $p=ns$).



Figuur 26. Leerachterstand voor rekenen bij de leerlingen in cohorte 3 op de drie meetmomenten.

4.1.4. Globale evolutie in rekenvaardigheid

Samenvattend toont Figuur 27 de gemiddelde rekenvaardigheidsscore van kinderen in de project scholen, de controlescholen en de normgroep van bij het begin van de derde kleuterklas tot het einde van het vijfde leerjaar. Deze figuur illustreert een aantal interessante bevindingen. Ten eerste zien we dat de leerlingen in de drie groepen een andere startpositie hebben. De kleuters in de sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in dit onderzoek starten met minder voorkennis op vlak van rekenbegrip dan de modale Vlaamse kleuter die in de normgroep zit ($t(1961)=-53.55, p<.01$). Bovendien zien we dat de kinderen in de project scholen nog iets zwakker starten dan de kinderen in de controlescholen ($F(1,652)=7.90, p<.01$).



Figuur 27. Gemiddelde rekenvaardigheidsscore van de leerlingen in project scholen, controlescholen en de normgroep van het begin van de derde kleuterklas tot het einde van het vijfde leerjaar.

Ten tweede zien we dat deze zwakkere rekenvaardigheid in de sociaal-etnisch gesegregeerde scholen blijft aanhouden tot het einde van het vijfde leerjaar. De achterstand van de kinderen wordt met andere woorden niet weggewerkt. Aan het einde van het derde leerjaar is de achterstand ten opzichte van de gemiddelde Vlaamse leerling het kleinst maar in het vierde en vijfde leerjaar neemt

deze opnieuw toe. Uiteindelijk is de achterstand voor rekenen op het einde van het vijfde leerjaar iets groter dan bij de start in de derde kleuterklas. Tot slot willen we ook duiden dat de groei in rekenvaardigheid of de evolutie van de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen globaal genomen dezelfde is als bij de modale Vlaamse leerling.

4.2. Taalvaardigheid in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen

Taalvaardigheid is een breed concept dat verschillende domeinen omvat. In het onderzoek van de pIEO-Monitor werd bij de kleuters het globale taalbegrip in kaart gebracht en in de lagere school werden de lees- en luistervaardigheid van de kinderen getest. In tegenstelling tot de rekentoetsen, die zo ontwikkeld zijn dat er op basis van de ruwe score een vaardigheidsscore kan berekend worden die de evolutie in rekenvaardigheid van een kind weergeeft, zijn de taaltoetsen niet op deze manier op elkaar afgestemd. De moeilijkheidsgraad van de verschillende taaltoetsen verschilt en ook de totaalscore is niet voor elke toets dezelfde. Voor meer informatie over de verschillende taaltoetsen verwijzen we graag naar bijlage 2.

Tabel 9a. Gemiddelde testscore voor taal (M) en de standaarddeviatie (SD) van alle leerlingen in de drie cohorten op de drie meetmomenten

Meetmoment	Mo			M1			M2		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Cohorte 1									
Totale steekproef	662	19.5	7.2	654	37.0	8.2	430	28.7	6.1
Projectscholen	291	18.7 ^a	7.1	269	37.1 ^a	7.5	215	27.7 ^a	5.4
Controlescholen	371	20.2 ^b	7.2	385	36.9 ^a	8.7	216	29.6 ^b	6.5
Normgroep		22.2 ^c	7.9		40.0 ^b	7.0		42 ^c	
Cohorte 2 - lezen									
Totale steekproef	696	9.8	4.3	716	8.7	3.8	449	5.4	3.2
Projectscholen	351	9.3 ^a	4.9	370	8.4 ^a	3.7	225	5.6 ^a	3.2
Controlescholen	345	10.4 ^b	4.6	346	9.1 ^b	3.7	224	5.3 ^a	3.3
Normgroep		19.7 ^c			11.4 ^c			7.5 ^b	
Cohorte 2 - luisteren									
Totale steekproef	712	6.2	3.7	720	10.7	2.5	447	9.4	2.9
Projectscholen	359	5.8 ^a	3.7	373	10.1 ^a	2.6	225	9.7 ^a	2.9
Controlescholen	353	6.7 ^b	3.7	347	11.3 ^b	2.2	222	9.2 ^a	2.9
Normgroep		11.3 ^c			11.3 ^b			11.5 ^b	
Cohorte 3 - lezen									
Totale steekproef	596	6.3	3.5	608	5.9	3.4	397	8.4	3.9
Projectscholen	280	5.7 ^a	3.3	285	5.5 ^a	3.4	201	8.1 ^a	3.6
Controlescholen	316	6.7 ^b	3.5	323	6.2 ^b	3.4	196	8.7 ^a	4.1
Normgroep		7.6 ^c			7.5 ^c			11.5 ^b	
Cohorte 3 - luisteren									
Totale steekproef	602	10.0	2.8	607	15.5	4.0	380	8.9	3.7
Projectscholen	283	9.6 ^a	2.7	284	14.8 ^a	4.1	182	8.2 ^a	3.8
Controlescholen	319	10.3 ^b	2.8	323	16.1 ^b	3.7	198	9.4 ^b	3.4
Normgroep		11.3 ^c			17.5 ^c			12.5 ^c	

^{abc} Binnen elke combinatie van cohort en meetmoment zijn waarden met een verschillend superscript significant verschillend ($p < .05$)

Om toch de evolutie in taalvaardigheid in kaart te kunnen brengen wordt de gestandaardiseerde leerwinst tussen begin en einde van het project berekend. Hiertoe is het noodzakelijk de ruwe scores op de toetsen te herschalen: we herleiden de totaalscore op de toets naar een totaal op 20. Om de vergelijkbaarheid met de cijfers in tabel 9 en andere studies die gebruik maken van hetzelfde instrumentarium te garanderen worden echter in onderstaande tabellen de ruwe – niet herschaalde - scores weergegeven.

Tabel 9b. Gemiddelde taalvaardigheidsscore (M), standaarddeviatie (SD) en gestandaardiseerde leerwinst tussen begin en einde van het project van de leerlingen die tijdens de volledige projectduur werden gevolgd

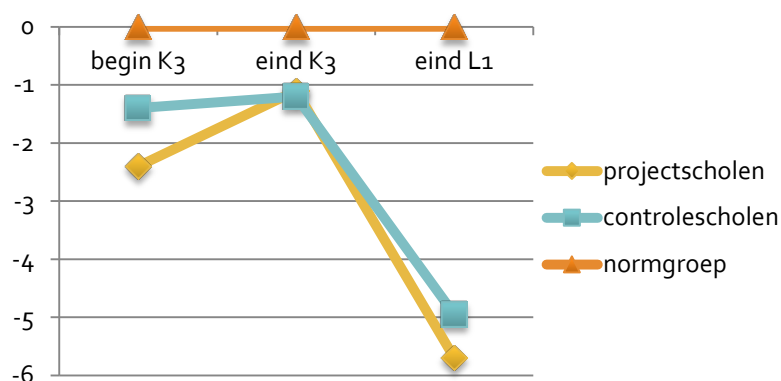
	N	Mo		M1		M2		Mo → M2 Gest. Leerwinst
		M	SD	M	SD	M	SD	
Cohorte 1								
Totale steekproef	308	20.16	6.3	37.76	7.2	28.69	6.1	-3.92
Projectscholen	146	19.26	6.6	37.64	6.7	27.72	5.5	-3.72
Controlescholen	162	21.01	5.9	37.86	7.6	29.65	6.6	-4.11
Normgroep		22.2		40.0		42.0		
Cohorte 2 - lezen								
Totale steekproef	373	10.33	4.6	9.13	3.6	5.44	3.2	4.87
Projectscholen	182	9.77	4.3	8.88	3.7	5.62	3.2	5.51
Controlescholen		10.86	4.8	9.39	3.5	5.25	3.3	4.25
Normgroep	191	19.7		11.4		7.5		
Cohorte 2 - luisteren								
Totale steekproef	373	6.24	3.6	11.04	2.4	9.43	2.9	-1.62
Projectscholen	182	5.87	3.8	10.58	2.5	9.66	2.9	-0.45
Controlescholen	191	6.58	3.5	11.50	2.1	9.18	2.9	-2.74
Normgroep		11.3		11.3		11.5		
Cohorte 3 - lezen								
Totale steekproef	356	6.69	3.4	6.23	3.5	8.39	3.9	-2.24
Projectscholen	177	5.99	3.3	5.75	3.4	8.05	3.6	-1.77
Controlescholen	179	7.38	3.3	6.73	3.4	8.75	4.1	-2.70
Normgroep		7.6		7.5		11.5		
Cohorte 3 - luisteren								
Totale steekproef	356	10.31	2.7	6.23	3.5	8.39	3.9	-7.66
Projectscholen	177	9.83	2.7	5.75	3.4	8.05	3.6	-7.59
Controlescholen	179	10.78	2.7	6.73	3.4	8.75	4.1	-7.71
Normgroep		11.3		17.5		12.5		

* voor de berekening van de gestandaardiseerde leerwinst werden de totaalscores op alle toetsen herleid naar een score op 20.

4.2.1. Taalbegrip in de kleuterklas en het eerste leerjaar (cohort 1)

Vergelijken we de testcores van onze steekproef met die van de modale Vlaamse leerling dan zien we dat de leerlingen bij de start van de derde kleuterklas een zwakker taalbegrip hebben dan we verwachten op deze leeftijd ($t(1985)=-16,69$, $p<.01$). Ook aan het einde van de derde kleuterklas ($t(1967)=-16,27$, $p<.01$) en aan het einde van het eerste leerjaar ($t(1292)=-77,75$, $p<.01$) blijft de taalvaardigheid in onze steekproef significant zwakker dan in de normgroep. De gemiddelde testscore op elk meetmoment zijn terug te vinden in Tabel 9a.

Kijken we naar de gestandaardiseerde leerwinst voor taal in deze groep dan zien we dat de leerlingen in de derde kleuterklas hun achterstand in de loop van de derde klas ietwat kunnen verkleinen ($z\text{Leerwinst}=.054$, $SD=3.31$). De kinderen boeken iets meer vooruitgang dan de normgroep waardoor de kloof verkleint ($t(1673)=6.70$, $p<.01$). In het eerste leerjaar is de gestandaardiseerde leerwinst echter sterk negatief: de bestaande leerachterstand neemt significant toe met gemiddeld 4.5 punten ($t(923)=-54,61$, $p<.01$). Dit zorgt voor een significant grotere leerachterstand bij de kinderen in sociaal-etnisch gesegregerde scholen aan het einde van het eerste leerjaar, als we vergelijken met de startpositie in de derde kleuterklas ($z\text{Leerwinst}=-3.92$, $SD=3.80$, $t(857)=-30.39$, $p<.01$).



Figuur 28. Positionering van de prestaties voor taal van de leerlingen in cohort 1 ten opzichte van de normgroep op drie meetmomenten.

Net als voor rekenbegrip zien we ook voor taalbegrip verschillen tussen kinderen in project- en controlescholen. Figuur 28 geeft een schematische voorstelling van de positie van de kinderen in project scholen en de controlescholen ten opzichte van de normgroep op de drie meetmomenten. Op deze figuur is te zien dat de kinderen in de project scholen met een zwakkere taalvaardigheid starten in de derde kleuterklas dan de kinderen in controlescholen ($F(1, 660)=7.23$, $p<.01$). Ze behalen een gemiddelde score van 18.7 ($SD=7.1$) op de TALK terwijl de leerlingen in de controlescholen een gemiddelde score neerzetten van 20.2 ($SD=7.2$). Naar het einde van de derde kleuterklas toe is dit verschil echter weggewerkt en scoren de kinderen in beide groepen gelijk ($F(1,652)=0.09$, $p=ns$). Aan het einde van het eerste leerjaar zien we echter opnieuw een verschil opduiken in het nadeel van de leerlingen in project scholen: met een gemiddelde testscore van 27.7 ($SD=5.4$) scoren de kinderen opnieuw significant zwakker dan hun leeftijdsgenoten in de controlescholen die gemiddeld 29.6 ($SD=6.5$) scoren op de Citotoets Woordenschat ($F(1, 428)=10.95$, $p<.01$).

In de derde kleuterklas zien we dat de kinderen in de project scholen een grotere vooruitgang boeken dan de kinderen in de controlescholen: met een gemiddelde gestandaardiseerde leerwinst

van 0.85 punten ($SD=3.59$) gaan de kinderen in project scholen sterker vooruit dan de kinderen in de controlescholen die gemiddeld 0.33 punten inhalen op de normgroep ($F(1,1672)=10.09, p<.01$). Beide groepen weten echter hun leerachterstand een beetje in te halen. In het eerste leerjaar zien we de omgekeerde beweging: beide groepen lopen een bijkomende leerachterstand op en daarbij is die bij de kinderen in project scholen ($zLeerwinst=-4.87, SD=2.44$) significant groter dan bij kinderen in de controlescholen ($zLeerwinst=-4.17, SD=2.52, F(1,922)=18.17, p<.01$). In vergelijking met de startpositie in de derde kleuterklas zien we op het einde van het eerste leerjaar een toename van de leerachterstand in project scholen ($zLeerwinst=-3.71, SD=4.25$) en controlescholen ($zLeerwinst=-4.11, SD=3.32$). Over de twee schooljaren heen is er geen verschil in de gestandaardiseerde leerwinst tussen project- en controlescholen ($F(1,856)=2.91, p=ns$).

4.2.2. Lees- en luistervaardigheid in het tweede en derde leerjaar (cohort 2)

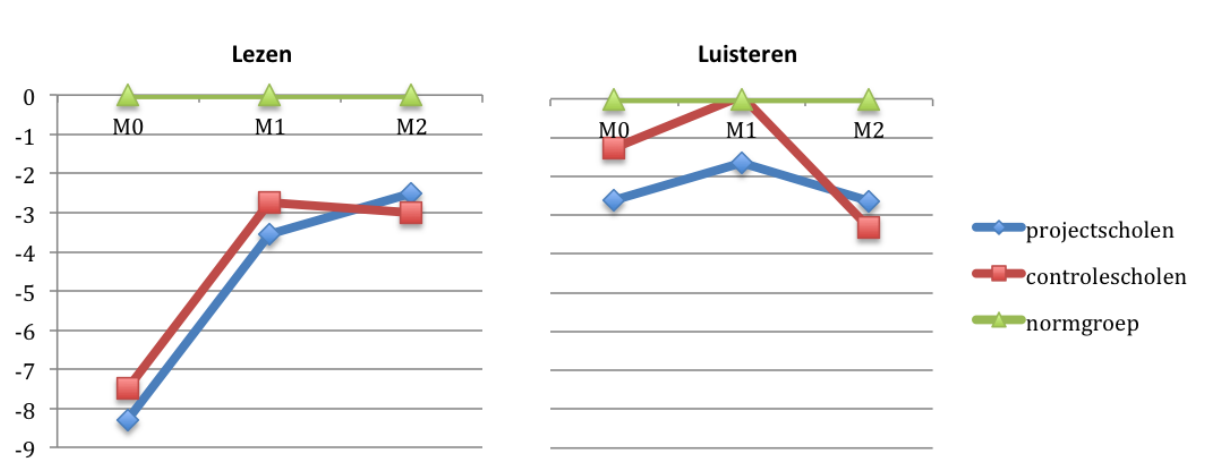
In vergelijking met de modale Vlaamse leerling presteren de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen aan de start van het tweede leerjaar significant zwakker voor lezen ($t(695)=-56.75, p<.01$) en luisteren ($t(711)=-37.14, p<.01$). Ook aan het einde van het tweede leerjaar zien we een zwakkere prestaties voor lezen ($t(715)=-19.33, p<.01$) en luisteren ($t(719)=-6.32, p<.01$) in onze steekproef dan in de normgroep en dat blijft zo op het einde van het derde leerjaar (lezen: $t(448)=-13.55, p<.01$; luisteren: $t(446)=-15.22, p<.01$). De gemiddelde test scores op elk moment zijn terug te vinden in Tabel 8.

Kijken we naar de gestandaardiseerde leerwinst van de volledige groep in het tweede leerjaar dan zien we voor zowel lezen ($M=4.90, SD=4.39, t(629)=28.0, p<.01$) als luisteren ($M=1.27, SD=6.03, t(630)=5.27, p<.01$) een positieve voortgang tussen het begin en het einde van het schooljaar: de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen halen voor zowel lezen als luisteren een deel van hun leerachterstand ten opzichte van de normgroep in. In het derde leerjaar blijft de leerachterstand voor lezen stabiel ($M=.09, SD=4.71, t(375)=.38, p=ns$). De kinderen boeken dus evenveel vooruitgang als de normgroep. Zo komt de balans voor lezen na twee schooljaren op positief: de leerlingen hebben een deel van hun leerachterstand ten opzichte van de normgroep ingehaald ($M=4.87, SD=4.82, t(348)=18.87, p<.01$). Voor luisteren zien we in het derde leerjaar de leerachterstand echter toenemen ($M=-2.58, SD=4.43, t(376)=-11.28, p<.01$) waardoor de kinderen in vergelijking met hun startpositie in het tweede leerjaar een grotere leerachterstand hebben opgelopen aan het einde van het derde leerjaar ($M=-1.62, SD=6.48, t(348)=-4.67, p<.01$).

Figuur 29 geeft een grafische voorstelling van hoe de leerlingen in project- en controlescholen zich situeren ten opzicht van de normscore die we bij de modale Vlaamse leerling op dezelfde leeftijd zien. Deze figuur illustreert een leerachterstand voor taal bij leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen bij de start van het tweede leerjaar.

Kijken we naar verschillen tussen project- en controlescholen dan valt ook hier op dat de leerlingen in het tweede leerjaar in de project scholen met een zwakkere taalvaardigheid starten dan hun leeftijdsgenoten in de controlescholen. Met een gemiddelde score van 9.3 voor lezen en 5.8 voor luisteren scoren ze significant zwakker op deze domeinen dan de kinderen in de controlescholen die gemiddeld 10.4 punten behalen voor lezen en 6.7 punten voor luisteren (lezen: $F(1, 694)=8.42, p<.01$; luisteren $F(1, 710)=9.46, p<.01$). Ook aan het einde van het tweede leerjaar blijven deze verschillen in taalvaardigheid tussen leerlingen in project- en controlescholen bestaan (lezen: $F(1,714)=6.08, p<.01$; luisteren: $F(1, 718)=45.43, p<.01$). Wanneer we één jaar later, aan het einde van het derde leerjaar, opnieuw de taalvaardigheid van de kinderen in beide groepen bestuderen zien we geen

verschil meer tussen de leerlingen in de projectscholen en de leerlingen in controlescholen op vlak van leesvaardigheid ($F(1,1,447)=1.50$, $p=ns$) en luistervaardigheid ($F(1,445)=3.08$, $p=ns$). De kinderen in de projectscholen hebben hun achterstand ten aanzien van hun leeftijdsgenoten in de controlescholen op beide domeinen ingehaald en presteren nu even goed.



Figuur 29. Leerachterstand op vlak van lees- en luistervaardigheid van de leerlingen in cohorte 2 ten opzichte van de normgroep op drie meetmomenten.

Wat de vooruitgang van de kinderen in project- en controlescholen betreft zien we dat de leerlingen in beide groepen gedurende het tweede leerjaar dezelfde leerwinst boeken voor lezen ($F(1,628)=.03$, $p=ns$) en luisteren ($F(1,629)=.14$, $p=ns$). Beide groepen halen een deel van hun leerachterstand op beide domeinen in (zie Figuur 29). In de controlescholen zien wel zelfs dat de leerachterstand voor luisteren ten opzichte van de normgroep in het tweede leerjaar volledig wordt weggewerkt ($t(346)=.37$, $p=ns$). In het derde leerjaar zien we voor lezen een licht positieve gestandaardiseerde leerwinst in de projectscholen ($M=.45$, $SD=4.64$) en een licht negatieve gestandaardiseerde leerwinst in de controlescholen ($M=-.27$, $SD=4.76$). Het verschil tussen beide is echter niet significant ($F(1,374)=2.19$, $p=ns$). Voor luisteren is er wel een significant verschil in de gestandaardiseerde leerwinst ($t(375)=24.75$, $p<.01$): de kinderen in de projectscholen lopen minder leerachterstand op ($M=-1.48$, $SD=4.51$) dan de kinderen in de controlescholen ($M=-3.68$, $SD=4.07$). Wanneer we de leerachterstand in beide groepen vergelijken met de startpositie in het tweede leerjaar dan zien we dat de kinderen in de projectscholen significant meer vooruitgang geboekt hebben voor lezen ($F(1,347)=6.04$, $p<.05$) en luisteren ($F(1,347)=11.20$, $p<.01$) dan de kinderen in de controlescholen.

4.2.3. Lees- en luistervaardigheid in het vierde en vijfde leerjaar (cohorte 3)

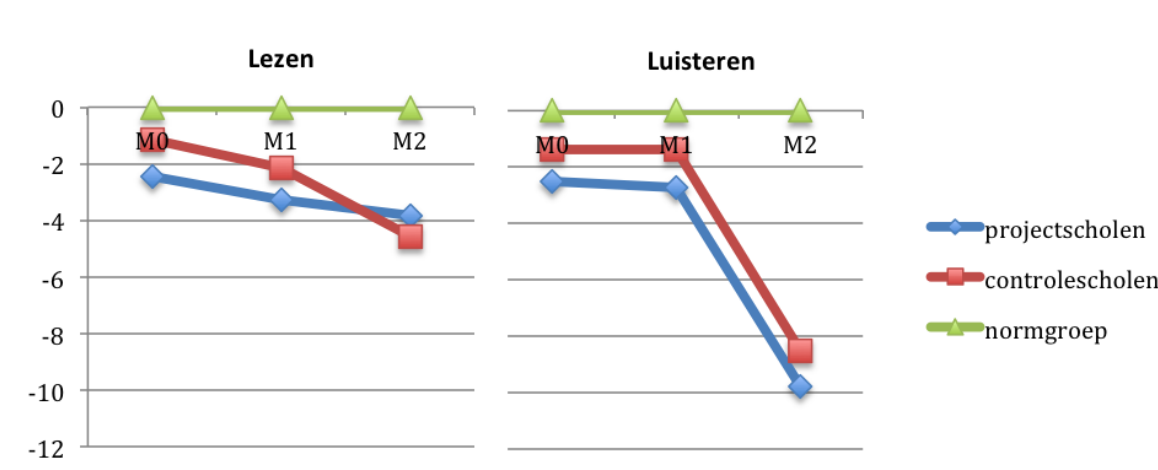
In vergelijking met de modale Vlaamse leerling presteren de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen aan de start van het vierde leerjaar significant zwakker voor lezen ($t(595)=-9.42$, $p<.01$) en luisteren ($t(601)=-11.77$, $p<.01$). Ook aan het einde van het vierde leerjaar zien we een zwakkere prestaties voor lezen ($t(607)=-11.73$, $p<.01$) en luisteren ($t(606)=-12.5$, $p<.01$) in onze steekproef dan in de normgroep en dat blijft zo op het einde van het vijfde leerjaar (lezen: $t(396)=-16.11$, $p<.01$; luisteren: $t(379)=-19.38$, $p<.01$). Voor de gemiddelde testcores op elk moment verwijst ik u graag naar Tabel 8.

Wat de voortuitgang van de leerlingen in deze cohorte betreft zien we dat de leerachterstand voor taal toeneemt. Voor lezen is de gestandaardiseerde leerwinst in het vierde leerjaar licht negatief ($M=-.78$, $SD=5.54$). De achterstand voor lezen ten opzichte van de normgroep wordt dus groter

($t(554)=-3.33, p<.01$). In het vijfde leerjaar zien we opnieuw een toename van de leerachterstand ($M=-1.36, SD=5.64, t(353)=-4.53, p<.01$) waardoor de leerlingen aan het einde van het vijfde leerjaar een significant grotere leerachterstand hebben voor lezen dan bij de start van het vierde leerjaar ($M=-2.28, SD=5.03, t(339)=-8.36, p<.01$).

Voor luisteren zien we in het vierde leerjaar dat de kinderen in onze steekproef evenveel vooruitgang boeken als de normgroep. De gestandaardiseerde leerwinst ($M=-0.13, SD=4.61$) is bijna gelijk aan nul, hetgeen betekent dat er geen bijkomende leerachterstand wordt opgelopen, maar de bestaande leerachterstand ook niet wordt ingehaald ($t(557)=-0.66, p=ns$). In het vijfde leerjaar zien we een erg negatieve gestandaardiseerde leerwinst ($M=-7.30, SD=4.35$): de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen lopen een grote leerachterstand op ten opzichte van de normgroep ($t(335)=-30.78, p<.01$). Tussen de start van het vierde leerjaar en het einde van het vijfde leerjaar zien we bijgevolg een sterke toename van de leerachterstand met een gemiddelde gestandaardiseerde leerwinst van -7.63 ($SD=3.76$).

Figuur 30 geeft een grafische voorstelling van hoe de leerlingen in project- en controlescholen zich situeren ten opzichte van de normscore die we bij de modale Vlaamse leerling op dezelfde leeftijd zien.



Figuur 30. Leerachterstand op vlak van lees- en luistervaardigheid van de leerlingen in cohorte 3 ten opzichte van de normgroep op drie meetmomenten.

Kinderen in project- en controlescholen presteren niet identiek voor taal in het vierde en vijfde leerjaar. In het vierde leerjaar starten de leerlingen in controlescholen met een sterke leesvaardigheid ($F(1,594)=12.61, p<.01$) en luistervaardigheid ($F(1,600)=11.49, p<.01$) dan de kinderen in projectscholen. Deze verschillen blijven bestaan aan het einde van het vierde leerjaar (lezen: $F(1,606)=6.03, p<.01$; luisteren: $F(1,605)=18.74, p<.01$). Voor lezen halen de kinderen in de projectscholen hun achterstand ten opzichte van de controlescholen echter in aan het einde van het vijfde leerjaar ($F(1,395)=2.77, p=ns$). Voor luisteren blijven de kinderen in de projectscholen ook aan het einde van het vijfde leerjaar minder goed presteren dan de kinderen in de controlescholen ($F(1,378)=10.58, p<.01$). Merk echter op dat beide groepen voor luisteren een zelfde evolutie doormaken: hun leerachterstand ten opzichte van de modale Vlaamse leerling neemt erg toe.

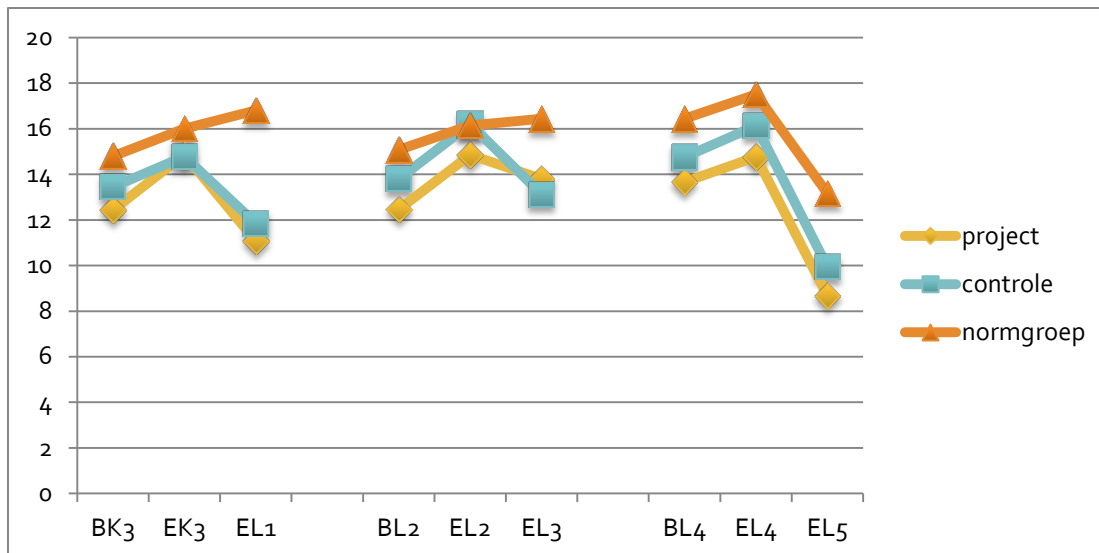
Wat de vooruitgang van de kinderen in project- en controlescholen betreft zien we dat de leerlingen in beide groepen voor lezen en luisteren een steeds grotere leerachterstand oplopen. In het vierde leerjaar bouwen de leerlingen van zowel projectscholen ($M=-.53, SD=5.50$) als controlescholen

($M=.99$, $SD=5.57$) een beperkte en gelijkaardige leerachterstand op ($F(1,553)=1.00$, $p=ns$). Ook in het vijfde leerjaar zien we dezelfde negatieve evolutie in beide groepen ($F(1,352)=1.83$, $p=ns$). Bijgevolg is er ook geen verschil tussen project- en controlescholen in de gestandaardiseerde leerwinst voor lezen tussen het begin van het vierde leerjaar en het einde van het vijfde leerjaar ($F(1,338)=3.46$, $p=ns$).

Op vlak van luistervaardigheid zien we een gelijkaardige evolutie. In het vierde leerjaar blijft de leerachterstand in project- en controlescholen min of meer stabiel: in de projectscholen is de gestandaardiseerde leerwinst licht negatief ($M=-0.32$, $SD=4.85$), terwijl deze in de controlescholen bijna gelijk aan nul is ($M=0.03$). Het verschil tussen beide groepen is echter niet significant ($F(1,556)=0.80$, $p=ns$). In het vijfde leerjaar zien we in beide groepen een sterke toename van de leerachterstand voor luisteren: in de projectscholen bedraagt de gestandaardiseerde leerwinst -6.88 en in de controlescholen gaan de kinderen 7.67 punten achteruit ten opzichte van de normgroep. Opnieuw is er geen verschil in de voortgang van beide groepen ($F(1,334)=2.79$, $p=ns$). Globaal genomen zien we ook voor luisteren dezelfde evolutie bij kinderen in project- en controlescholen tussen het begin van het vierde en het einde van het vijfde leerjaar ($F(1,324)=.02$, $p=ns$).

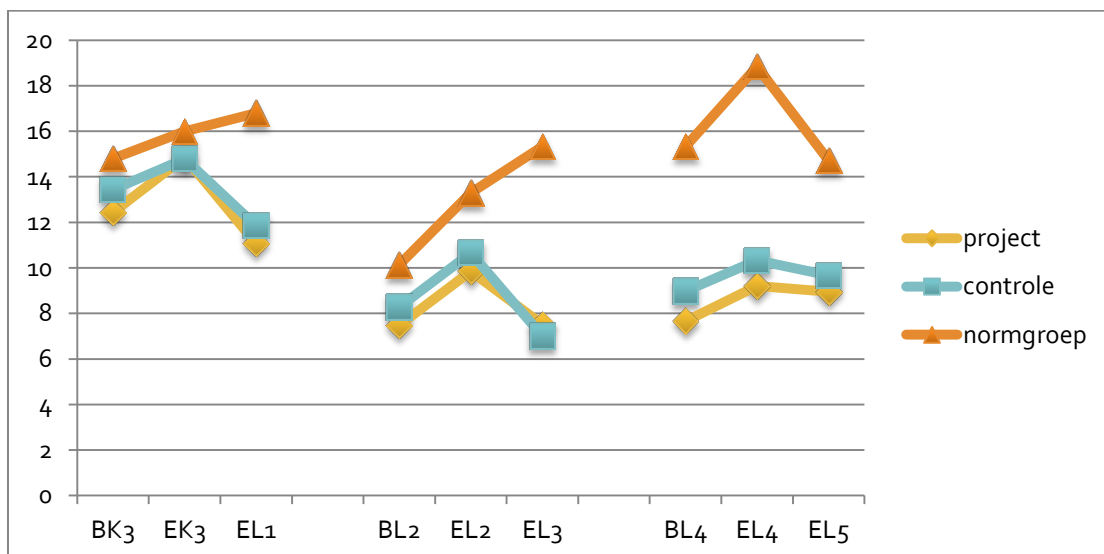
4.2.4. Globale evolutie in taalvaardigheid

In tegenstelling tot rekenvaardigheid, kunnen we voor taalvaardigheid geen vaardigheidsscore berekenen die de evolutie weergeeft van de kleuterklas tot het einde van de lagere school. De taaltoetsen zijn immers qua moeilijkheidsgraad niet op elkaar afgestemd. Wel kunnen we een analyse maken van de evolutie in de leerachterstand van de kinderen voor taal. Figuur 31a geeft de gemiddelde prestatie voor luisteren van de kinderen in projectscholen, controlescholen en normgroep weer na kalibratie op 20. Alle totaalscores werden dus omgezet naar een score op 20. Let op: de moeilijkheidsgraad van de toetsen verschilt in elk leerjaar dus een neerwaartse beweging in de grafiek duidt niet zozeer op een terugval in luistervaardigheid, dan wel op een moeilijkere toets. Deze grafiek is enkel zinvol wanneer men de prestaties en de evolutie van de kinderen vergelijkt met de normgroep. Wanneer we deze grafiek op deze manier beschouwen dan valt op dat de evolutie in luistervaardigheid tussen kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen en de Vlaamse normgroep verschilt. Zo zien we in het eerste leerjaar bijvoorbeeld een andere beweging bij de kinderen in onze steekproef dan bij de kinderen in de normgroep. Er is met andere woorden minder vooruitgang dan we verwachten. Ook in het derde leerjaar zien we een dergelijke beweging: de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen boeken minder vooruitgang dan de kinderen in de normgroep en vergroten zo hun leerachterstand. In het vijfde leerjaar is er een schijnbaar erg groter terugval in luistervaardigheid maar merk op dat ook de kinderen in de normgroep relatief laag scoren op deze toets. Toch is de leerachterstand voor luisteren van de kinderen in onze steekproef aan het einde van het vijfde leerjaar opmerkelijk groter dan bij het begin van de derde kleuterklas.



Figuur 31a. Gemiddelde prestatie op de luistertoets (op 20) van kinderen in projectscholen, controlescholen en de normgroep op elk meetmoment.

Figuur 31b geeft in analogie aan de vorig figuur de gemiddelde leerprestaties voor lezen van de kinderen in projectscholen, controlescholen en de normgroep. Ook hier werden de testcores herschaald op 20 om de interpretatie van de grafiek te vereenvoudigen. Net zoals de luistertoetsen zijn ook de leestoetsen niet op elkaar afgestemd wat betreft de moeilijkheidsgraad.



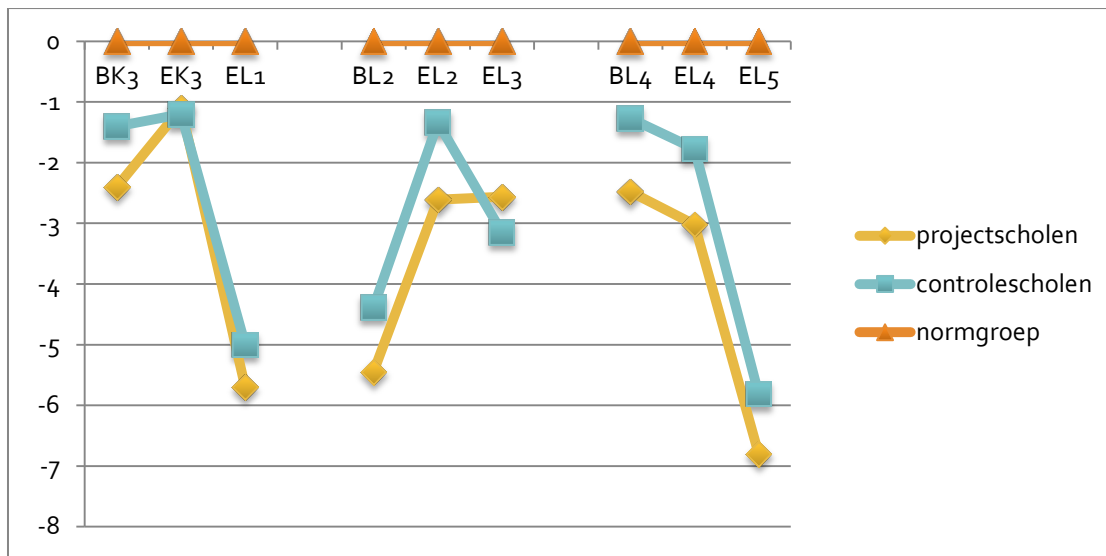
Figuur 31b. Gemiddelde prestatie op de leestoets (op 20) van kinderen in projectscholen, controlescholen en de normgroep op elk meetmoment.

Ook voor lezen kunnen we besluiten dat de voortgang van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen ietwat anders verloopt dan in de normgroep. Opnieuw zien we een grote leerachterstand ontstaan in het eerste en het derde leerjaar. Deze achterstand blijft bestaan in het vierde leerjaar en wordt ietwat verkleind in het vijfde leerjaar maar blijft ook dan significant.

De sterke terugval in de leesprestaties van zowel de kinderen in onze steekproef als in de normgroep bij de start van het tweede leerjaar kan verklaard worden door het gebruikte meetinstrument: de toets begrijpend lezen van Aarnoutse bleek voor alle kinderen in het tweede

leerjaar erg moeilijk. Voor de andere leerjaren geldt deze verklaring niet en ligt een mogelijke verklaring voor de sterke terugval van de leerlingen in onze steekproef in het eerste en derde leerjaar eerder in het curriculum. Mogelijks stelt het onderwijs in deze leerjaren plots hogere eisen aan de taalvaardigheid van de kinderen en zijn leerlingen met een zwakke taalvaardigheid hier niet aan toe op dat moment.

Kijken we naar de gemiddelde leerachterstand voor lezen en luisteren van de kinderen in onze steekproef (zie Figuur 31c), dan zien we bevestigd dat kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen hun schoolloopbaan in de derde kleuterklas beginnen met een taalachterstand en dat deze achterstand er blijft tot het einde van het vijfde leerjaar. Dat is zo in de projectscholen én de controlescholen. Bovendien zien we in de projectscholen nog een iets grotere taalachterstand dan in de controlescholen bij aanvang van het onderzoek in de derde kleuterklas ($F(1,652)=7.90, p<.01$).



Figuur 31c. Leerachterstand voor taal van de drie groepen leerlingen in project- en controlescholen op de verschillende meetmomenten.

4.3. Welbevinden

Bij de drie groepen leerlingen werd ook het welbevinden in kaart gebracht. Bij de kinderen in de derde kleuterklas gebeurde dit door de leerkracht, bij de kinderen in het lager onderwijs vulden de leerlingen zelf een vragenlijst in. Tabel 10 geeft een overzicht van de gemiddelde schaalscore (M) en de standaarddeviatie (SD) op de schaal welbevinden voor de drie cohortes op de drie verschillende meetmomenten. De schalen voor welbevinden zijn niet genormeerd, er is bijgevolg geen directe vergelijkingsbasis met de modale Vlaamse leerling.

Tabel 10. Gemiddelde schaalscore voor welbevinden (M), de standaarddeviatie (SD) en de evolutie tussen Mo en M2 van de leerlingen in de drie cohorten op de drie meetmomenten en dit in projectscholen, controlescholen en de totale steekproef

Meetmoment	Mo			M1			M2			Evolutie
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	
Cohorte 1										
Totale steekproef	623	2.62	0.49	663	2.68	0.47	429	2.51	0.56	-0.10
Projectschole	264	2.59 ^a	0.49	280	2.66 ^a	0.48	213	2.53 ^a	0.53	0.00 ^a
Controlescholen	359	2.64 ^a	0.49	383	2.70 ^a	0.46	216	2.48 ^a	0.59	-0.19 ^b
Cohorte 2										
Totale steekproef	709	2.26	0.79	721	2.36	0.67	453	2.19	0.62	-0.11
Projectschole	359	2.29 ^a	0.77	369	2.37 ^a	0.67	226	2.29 ^a	0.58	-0.06 ^a
Controlescholen	350	2.23 ^a	0.81	352	2.34 ^a	0.68	227	2.09 ^b	0.64	-0.14 ^a
Cohorte 3										
Totale steekproef	513	3.29	0.70	519	3.16	0.74	354	2.87	0.51	-0.46
Projectschole	244	3.34 ^a	0.66	245	3.15 ^a	0.71	179	2.89 ^a	0.49	-0.47 ^a
Controlescholen	269	3.25 ^a	0.73	274	3.17 ^a	0.77	175	2.86 ^a	0.53	-0.46 ^a

4.3.1. Welbevinden in de kleuterklas en het eerste leerjaar (cohort 1)

Bij de start van de derde kleuterklas (Mo) en aan het einde van de derde kleuterklas (M1) werd het welbevinden van de kinderen in cohort 1 bevestigd via de leerkracht. Voor elke leerling in de klas beoordeelde de kleuterleid(st)er twee stellingen: (1) dit kind lijkt gelukkig en (2) dit kind komt graag naar school. Voor elk van beide stellingen gaf de leerkracht een score van 0 (helemaal niet waar) tot 3 (helemaal waar). Bij de laatste meting aan het einde van het eerste leerjaar werd het welbevinden bij de leerlingen zelf bevestigd. Hierbij werd de kinderen gevraagd om zeven stellingen eveneens te beoordelen op een schaal van nul tot drie.

Bij de start van de derde kleuterklas gaven de leerkrachten een inschatting van het welbevinden van 623 kinderen. Voor tien kinderen (1.6%) gaven de leerkrachten aan dat het kind niet gelukkig lijkt, 238 kinderen (38.2%) lijken voor hun leerkracht eerder wel gelukkig en over 375 kinderen (60.2%) stellen de leerkrachten dat ze absoluut gelukkig lijken. Op ditzelfde moment schatten de leerkrachten voor 23 kinderen (3.7%) in dat ze niet graag naar school komen. De meeste kinderen komen volgens de leerkracht eerder wel (n=211, 33.9%) of zeker wel (n=389, 62.4%) graag naar school.

Op het einde van de derde kleuterklas worden dezelfde stellingen beoordeeld voor 663 kinderen. Dan zijn er 18 kinderen (2.7%) die volgens de leerkracht niet gelukkig zijn en 16 kinderen (2.4%) die volgens de leerkracht niet graag naar school komen. De andere kinderen zien er voor de leerkracht wel gelukkig uit (97.3%) en komen wel graag naar school (97.6%). Op het einde van het schooljaar schatten de leerkrachten hun leerlingen significant minder gelukkig in ($t=-2.27$, $p<.05$) maar zijn er minder kinderen die volgens de leerkracht niet graag naar school komen ($t=-3.75$, $p<.01$).

Eén jaar later, aan het einde van het eerste leerjaar werden 429 kinderen zelf bevestigd over hun welbevinden op school. Van deze groep zijn 61 kinderen (14.3%) niet graag op school, willen 77 kinderen (18.0%) liever niet elke dag naar school komen, en voelen 68 kinderen (15.9%) zich niet blij op school. Vijfenveertig kinderen (10.5%) vinden de dingen die ze op school doen niet leuk en 22 kinderen (5.2%) vinden dat ze niet veel leren op school. Daar tegenover staan 366 kinderen (85.7%)

die wel graag op school zijn, 350 kinderen (82.0%) die elke dag graag naar school komen en 359 kinderen (84.1%) die zich blij voelen op school. Algemeen kunnen we dus stellen dat het welbevinden bij deze groep hoog ligt. Toch zijn er in elke klas één of meerdere leerlingen die aangeven niet graag op school te zijn.

Er is op geen van de meetmomenten een significant verschil in het welbevinden van de kinderen op projectscholen en controlescholen (Mo: $F(1,593)=1.62$, $p=ns$; M1: $F(1,643)=1.23$, $p=ns$; M2: $F(1,428)=1.22$, $p=ns$). Wel zijn er verschillen tussen de scholen onderling (Mo: $F(23,571)=4.21$, $p<.01$; M1: $F(23,621)=6.96$, $p<.01$; M2: $F(22, 407)=1.66$, $p<.05$).

Wanneer we de evolutie in het welbevinden van de kinderen bestuderen tussen het begin van de derde kleuterklas en het einde van het eerste leerjaar dan merken we een algemene daling van het schoolwelbevinden ($t(257)=2.36$, $p<.05$). Deze daling is er echter enkel in de controlescholen ($t(137)=3.12$, $p<.01$). In de projectscholen blijft het schoolwelbevinden tussen het begin van de derde kleuterklas en het einde van het eerste leerjaar gelijk ($t(119)=-0.02$, $p=ns$).

4.3.2. Welbevinden in het tweede en derde leerjaar (cohort 2)

De kinderen in cohort 2 kregen op de drie meetmomenten telkens zeven stellingen aangeboden omtrent hun schoolwelbevinden. Deze stellingen beoordeelden de kinderen op een schaal van 0 (helemaal niet akkoord) tot 3 (helemaal akkoord). Bij de start van het tweede leerjaar kennen de 709 kinderen in onze steekproef gemiddeld een score van 2.26 toe op de schaal welbevinden. Aan het einde van het tweede leerjaar stijgt deze gemiddelde schaalscore tot 2.35 om vervolgens aan het einde van het derde leerjaar licht te dalen tot gemiddeld 2.19.

In het begin van het tweede leerjaar geeft 21.8% van de bevroegde kinderen aan zich niet goed te voelen op school. Aan het einde van het tweede leerjaar is dit aandeel licht gedaald tot 19.1% om vervolgens naar het einde van het derde leerjaar te stijgen tot 24.7%. Een vijfde tot een kwart van de kinderen in deze groep voelt zich dus niet goed op school.

We vroegen de kinderen ook of ze op school veel dingen doen die ze leuk vinden. Bij de start van het tweede leerjaar antwoordt 84.2% van de kinderen hier positief op. Aan het einde van het tweede leerjaar is 90% van de kinderen positief over de dingen die ze op school doen en één jaar later, aan het einde van het derde leerjaar laat 85% van de kinderen zich positief uit over de activiteiten op school. Voor 10 tot 15% van de leerlingen zijn de schoolse activiteiten niet leuk.

Over één ding worden de kinderen het wel almaar meer eens: op school leren ze bij. Bij de start van het tweede leerjaar vindt nog 12.3% van de kinderen dat hij/zij niet veel leert op school maar dit percentage daalt naar het einde van dat schooljaar tot 4.2% en aan het einde van het derde leerjaar vindt slecht 2.7% van alle kinderen dat hij/zij niet veel leert op school. De grote meerderheid van de kinderen is het er dus over eens dat de school hen veel bijbrengt.

Het welbevinden in project- en controlescholen verschilt niet bij de start van het pLEO-project ($F(1, 707)=0.87$, $p=ns$). Ook aan het einde van dit schooljaar zien we geen verschil in het welbevinden van de kinderen in project- en controlescholen ($F(1,719)=0.47$, $p=ns$). Een jaar later is er echter wel een verschil op te merken: de leerlingen in projectscholen voelen zich beter op school dan de kinderen in de controlescholen ($F(1,451)=11.2$, $p<.01$). Kijken we naar de evolutie in het welbevinden dan zien we echter dat het welbevinden van de kinderen in de projectscholen niet significant veranderd is in de loop van het pLEO-project ($t(174)=1.05$, $p=ns$). Wel is het welbevinden van de kinderen in de

controlescholen significant gedaald tussen het begin van het tweede leerjaar en het einde van het derde leerjaar ($t(183)=2.26, p<.05$).

4.3.3. Welbevinden in het vierde en vijfde leerjaar (cohort 3)

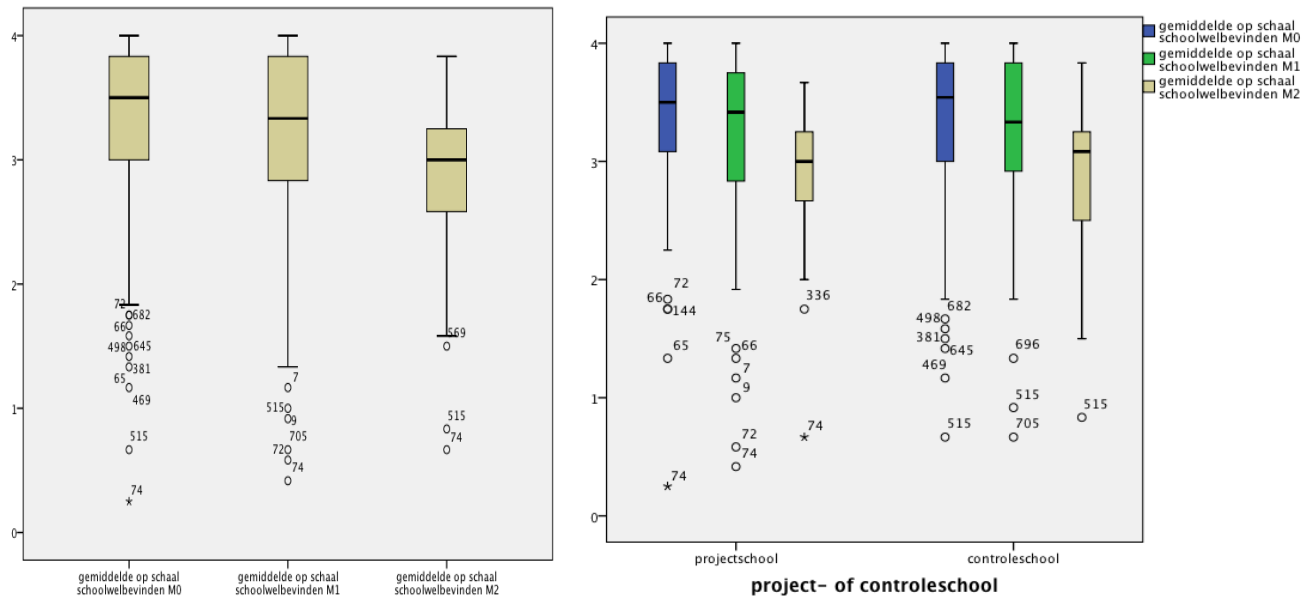
De kinderen in cohort 3 kregen op de drie meetmomenten telkens twaalf stellingen aangeboden omtrent hun schoolwelbevinden. Deze stellingen beoordeelden de kinderen op een schaal van 0 (helemaal niet akkoord) tot 4 (helemaal akkoord). Bij de start van het vierde leerjaar kennen de 513 kinderen in onze steekproef gemiddeld een score van 3.29 toe op de schaal welbevinden. Aan het einde van het tweede leerjaar daalt deze gemiddelde schaalscore tot 3.16 ($t(412)=3.41, p<.01$) om vervolgens aan het einde van het derde leerjaar verder te zakken tot gemiddeld 2.87 ($t(285)=7.53, p<.01$).

Bij de start van het vierde leerjaar geeft 18.2% van de bevroegde kinderen aan met tegenzin naar school te komen, zegt 8% van de kinderen de school niet leuk te vinden en vindt 5.8% van de kinderen de meeste klasactiviteiten maar niets. Aan het einde van het vierde leerjaar komt nog steeds 18.5% van de kinderen met tegenzin naar school, vindt 9.1% van de kinderen de school niet leuk en vindt 6.2% van de leerlingen de meeste klasactiviteiten niet leuk. We zien dus weinig verschil in het schoolwelbevinden tussen het begin en het einde van het schooljaar. Aan het einde van het vijfde leerjaar komt 13.7% van de kinderen met tegenzin naar school, vindt 7.4% van de kinderen de school niet leuk en geeft 6.2% van de kinderen aan dat de klasactiviteiten niet plezierig zijn. Er zijn aan het einde van het pLEO-project dus iets minder kinderen die met tegenzin naar school komen maar verder zien we weinig verschil over de tijd bij kinderen met een laag schoolwelbevinden.

Toch daalt het algemene schoolwelbevinden. Hoewel het aantal kinderen met een erg laag schoolwelbevinden stabiel blijft zijn er aan het einde van het project minder kinderen die erg hoog scoren op schoolwelbevinden. Waar bij de start van het vierde leerjaar nog 20% van de bevroegde kinderen een gemiddelde score toekende van 3.9 op 4, vermindert dit aandeel aan het einde van het vierde leerjaar tot 12.7% en zien we aan het einde van het vijfde leerjaar dat geen enkele leerling nog zo'n hoge score toekent. Bij de start van het vierde leerjaar vindt 64.2% van de leerlingen de activiteiten op school erg leuk, heeft 60.4% van de kinderen altijd zin om naar school te gaan en vindt 70% van de leerlingen school over het algemeen bijzonder leuk. Aan het einde van het vierde leerjaar vindt nog 55% van de kinderen de klasactiviteiten erg leuk, heeft 53% van de kinderen altijd zin om naar school te gaan en vindt 64.4% de school heel leuk. Eén jaar later, aan het einde van het vijfde leerjaar daalt het aantal kinderen met een erg hoog schoolwelbevinden nog verder: 53.1% geeft nu nog aan de klasactiviteiten erg leuk te vinden, 50.8% van de kinderen heeft nog steeds altijd zin om naar school te gaan en 61.6% van de bevroegde leerlingen vindt school erg leuk.

Figuur 32 toont aan hoe de spreiding van het schoolwelbevinden op de drie meetmomenten eruit ziet. Daarbij valt op dat er bij de start van het project veel outliers zijn met een erg laag schoolwelbevinden en dat dit aantal geleidelijk afneemt naar het einde van het project toe. Anderzijds zien we ook het aantal leerlingen met een erg hoog schoolwelbevinden afnemen en daalt het gemiddelde schoolwelbevinden in deze groep. Deze tendens zien we zowel in projectscholen als in controlescholen. Er is geen verschil in het schoolwelbevinden van de leerlingen in projectscholen en controlescholen bij het begin van het vierde leerjaar ($F(1,511)=1.86, p=ns$) en dat blijft zo aan het einde van het vierde leerjaar ($F(1,517)=0.12, p=ns$) en aan het einde van het vijfde leerjaar ($F(1,352)=0.20, p=ns$).

Wanneer we kijken naar de evolutie van het schoolwelbevinden tussen het begin van het vierde leerjaar en het einde van het vijfde leerjaar zien we het welbevinden significant afnemen in zowel project scholen ($t(132)=8.67$, $p<.01$) als controlescholen ($t(128)=6.78$, $p<.01$). In de project scholen zijn er op het einde van het project wel minder leerlingen met een erg laag welbevinden (10.0%) dan in de controlescholen (16.6%).



Figuur 32. Spreiding van het schoolwelbevinden in cohorte 3 op de drie verschillende meetmomenten.

4.3.4. Globale evolutie in welbevinden

Wanneer we kijken naar het welbevinden van de kinderen in project- en controlescholen dan zien we dat dit relatief stabiel is over de jaren heen. In elke cohorte zien we wel een lichte daling naarmate de leerlingen ouder worden maar de verschillen zijn minimaal. Hoewel de gebruikte instrumenten in het onderzoek van de pIEO-Monitor geen strikte vergelijking met de modale Vlaamse leerling toelaat kunnen we de resultaten van dit onderzoek wel vergelijken met resultaten van eerder onderzoek in het Vlaamse basisonderwijs. Een grootschalige studie in 81 Vlaamse basisscholen (De Lee & De Volder, 2009) toonde bijvoorbeeld aan dat 83% van de kinderen zich goed voelt op school. Zo'n 17% van de Vlaamse kinderen in het basisonderwijs voelt zich dus niet goed op school. In de sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in dit onderzoek rapporteert 20 tot 25% van de leerlingen dat hij of zij zich niet goed voelt op school. We kunnen dus stellen dat het welbevinden in onze scholen lager ligt dan in de modale Vlaamse basisschool. In de huidige steekproef geeft 84.2% van de kinderen aan de activiteiten op school leuk te vinden, terwijl dat percentage in het globale Vlaamse onderwijs 87.9% bedraagt. Tot slot geeft eerder onderzoek aan dat 13.7% van de Vlaamse kinderen niet graag naar school komt. Ook dit percentage is in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen met 18.2% iets hoger.

4.4. De samenhang tussen rekenvaardigheid, taalvaardigheid en welbevinden

We gaan kort in op de samenhang of correlatie tussen de leerprestaties voor taal en rekenen en het welbevinden van de kinderen in de drie cohortes. De volledige correlatietabellen is terug te vinden in bijlage 10.

In de derde kleuterklas zien we een sterke correlatie tussen taal en rekenen en dit zowel bij de start van het schooljaar ($r=.69$, $p<.01$) als aan het einde van het schooljaar ($r=.66$, $p<.01$). Dit indiceert dat niet alleen de taaltoets maar ook de rekentoets beroep doet op het taalbegrip van de leerlingen en dat beide domeinen nog sterk verweven zijn in de kleuterklas. In het lager onderwijs zien we een matige samenhang tussen de prestaties voor taal en wiskunde, variërend van $r=.35$ ($p<.01$) in het eerste leerjaar tot $r=.44$ ($p<.01$) in het vierde leerjaar. De correlatie tussen de prestaties voor taal en rekenen zijn op elk moment significant.

Wanneer we kijken naar de samenhang tussen taalvaardigheid en rekenvaardigheid in de algemene populatie in het Vlaamse basisonderwijs toont een eerdere studie van Praet en collega's (2013) een correlatiecoëfficiënt van $.55$ in de derde kleuterklas en $.40$ in het lager onderwijs. In sociaal-etnisch gesegregeerde scholen zien we in de derde kleuterklas een correlatie van $.69$ tussen de prestaties voor taal en rekenen. De samenhang is dus iets sterker dan bij de modale Vlaamse leerling. In het lager onderwijs varieert de correlatiecoëfficiënt in onze steekproef tussen $.31$ en $.41$. Daarmee is de samenhang tussen taal en rekenen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen iets minder sterk dan bij de modale Vlaamse leerling vastgesteld wordt maar dit verschil is niet zo groot dat het vragen oproept.

Op het eerste zicht is er geen eenduidige samenhang tussen de leerprestaties voor taal en rekenen en het welbevinden van de leerlingen. In de derde kleuterklas stellen we een significante samenhang vast tussen het welbevinden dat door de leerkracht gerapporteerd wordt en de leerprestaties voor taal ($r=.27$, $p<.05$) en rekenen ($r=.26$, $p<.05$). Kleuterleerkrachten schatten het welbevinden dus hoger in wanneer een kind sterkere schoolse vaardigheden heeft. Van het eerste tot en met derde leerjaar zien we echter geen enkele samenhang tussen de prestaties voor taal of rekenen en het welbevinden dat de kinderen zelf rapporteren. In het vierde leerjaar is er dan weer een beperkte samenhang: kinderen die beter presteren voor taal en rekenen rapporteren ook een iets hoger schoolwelbevinden. In het vijfde leerjaar verdwijnt deze samenhang echter volledig.

4.5. Samengevat

Bij het begin van dit hoofdstuk werden twee vragen centraal gesteld, namelijk: (1) hoe presteren kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in vergelijking met de modale Vlaamse leerling en (2) hoe presteren de leerlingen in de pLEO-projectscholen in vergelijking met de kinderen in de controlescholen? Om deze vragen te beantwoorden analyseerden we de prestaties en de vorderingen op vlak van rekenen, taal en welbevinden van de leerlingen. Tabellen 11 en 12 bieden bij wijze van samenvatting een overzicht van alle cijfergegevens met betrekking tot de leerprestaties en voortgang van de leerlingen in project- en controlescholen op de drie meetmomenten. In de volgende samenvattende paragrafen trachten we een duidelijk antwoord te formuleren op de gestelde onderzoeksvragen.

Over de hele lijn tonen de analyses dat leerlingen in etnisch-gesegregeerde scholen minder goed presteren voor taal en rekenen dan de modale Vlaamse leerling. Ook het welbevinden is in deze scholen iets lager.

Wat de prestaties van de leerlingen in project- en controlescholen betreft, verwachten we op basis van het onderzoeksopzet geen verschillen bij de start van het onderzoek. We selecteerden immers controlescholen die wat betreft schoolpopulatie en context zo goed mogelijk gelijken op de projectscholen. Zodoende zouden de resultaten van beide groepen vergelijkbaar zijn. We stellen

echter vast dat er reeds bij de start van het onderzoek verschillen bestaan tussen de leerlingen in project- en controlescholen: de leerlingen in controlescholen presteren systematisch beter voor taal en rekenen dan de kinderen in de projectscholen. Het welbevinden in beide groepen is wel gelijklopend.

Op het einde van het eerste schooljaar - na één jaar pLEO - werden alle kinderen opnieuw getest en zien we kleine veranderingen in het voordeel van de projectscholen: de kinderen in de derde kleuterklas van de projectscholen halen hun achterstand ten opzichte van de controlescholen in en doen het aan het einde van de derde kleuterklas even goed als hun leeftijdsgenoten in de controlescholen. Ook in het tweede leerjaar zien we een inhaalbeweging van de kinderen in de projectscholen voor rekenen en lezen. Voor luisteren presteren de kinderen in het tweede leerjaar van de projectscholen ook aan het einde van het schooljaar nog zwakker dan hun leeftijdsgenoten in de controlescholen. In het vierde leerjaar zien we geen wijzigingen na één jaar pLEO: de kinderen in de projectscholen presteren voor rekenen en luisteren nog steeds minder goed dan de kinderen in de controlescholen. Voor lezen doen ze het even goed.

Na twee schooljaren - op het einde van het pLEO-project - stellen we vast dat de positieve evolutie van de kinderen in de projectscholen zich verder zet: op de meeste domeinen scoren de kinderen in project- en controlescholen even goed. In het derde leerjaar zien we zelfs dat de kinderen in de projectscholen beter presteren voor luisteren en een hoger welbevinden hebben dan hun leeftijdsgenoten in de controlescholen. In het vijfde leerjaar zien we geen verschillen meer tussen beide groepen in prestaties voor taal, rekenen of welbevinden. In de jongste groep kinderen zien we aan het einde van het project echter nog een verschil in taalvaardigheid in het voordeel van de controlescholen. Voor rekenen doen de kinderen het in beide groepen even goed en ook het welbevinden verschilt niet.

Beschouwen we de vooruitgang van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen dan stellen we vast dat de leerlingen in deze scholen een gelijkaardige evolutie doormaken in rekenvaardigheid als de modale Vlaamse leerling. Voor taal zien we een ietwat verschillend patroon, waarbij opvalt dat de verschillen met de normgroep variëren naargelang de leeftijd van de kinderen en het leerjaar: de achterstand is het grootst in het eerste, het derde en het vijfde leerjaar. Een mogelijke verklaring hiervoor is te vinden in het curriculum: in deze leerjaren worden steeds andere eisen gesteld aan het niveau van taalvaardigheid van de leerlingen.

Wanneer we de leerwinst van leerlingen in project- en controlescholen vergelijken (zie Tabel 12) dan zien we na één jaar pLEO dat er geen verschillen zijn bij de jongste groep: na het eerste schooljaar zien we dat de kleuters in projectscholen evenveel voortuitgang geboekt hebben voor taal en rekenen als de kinderen in de controlescholen. Bij de kinderen in het tweede leerjaar zien we een gelijkaardige evolutie in project- en controlescholen voor rekenen en lezen. Op vlak van luisteren halen de kinderen in de controlescholen meer van hun leerachterstand ten opzichte van de normgroep in dan de kinderen in de projectscholen. In de oudste groep zien we dat de kinderen in projectscholen gedurende het eerste schooljaar van het onderzoek minder vooruitgang boeken voor rekenen en luisteren dan de kinderen in de controlescholen. Voor lezen gaan ze dan weer evenveel vooruit. Het welbevinden van de kinderen in zowel project- als controlescholen blijft gedurende het eerste jaar stabiel.

In het tweede jaar van het pLEO-project zien we een positieve evolutie in de projectscholen. De voortgang voor rekenen is in cohorten 1 en 3 even groot als in de controlescholen en in cohorte 2

zelfs groter. Voor taal slagen de project scholen er in het eerste leerjaar niet in om evenveel vooruitgang te boeken als de controlescholen maar het verschil is klein. In het derde en vijfde leerjaar is de evolutie voor taal gelijk in project- en controlescholen. Voor luisteren zien we dat de kinderen in de controlescholen een grote achterstand oplopen. In de project scholen is die bijkomende leerachterstand er ook maar is die significant minder groot. Op vlak van welbevinden zien we geen opvallende verschillen tussen project- en controlescholen, al gaat het welbevinden van de kinderen in het derde leerjaar in de project scholen wel minder achteruit dan in de controlescholen. Beschouwen we de globale evolutie van de kinderen in de drie cohortes tussen het begin en het einde van het project dan zien we dat de kinderen in de project scholen aanvankelijk minder vooruitgang boekten dan de kinderen in de controlescholen maar dat dit aan het einde van het pIEO-project niet langer het geval is.

Tabel 11. Gemiddelde prestatie (M) en standaarddeviatie (SD) voor taal, rekenen en welbevinden en vergelijking tussen project- en controlescholen (F) op de drie meetmomenten, rekening houdend met de beginsituatie van de leerlingen

	M (SD) project	Mo M (SD) controle	F	M (SD) project	M1 M (SD) controle	F	M (SD) project	M2 M (SD) controle	F
Cohorte 1									
Rekenen	29.77 (8.61)	31.78 (9.40)	7.90**	40.52 (7.17)	40.17 (8.12)	2.36	57.71 (6.72)	58.02 (6.22)	0.15
Taal	18.67 (7.10)	20.17 (7.19)	7.23**	37.68 (6.97)	37.56 (8.29)	2.00	27.58 (5.49)	29.78 (6.53)	4.32*
Welbevinden	2.59 (.49)	2.64 (.49)	1.62	2.67 (.46)	2.74 (.43)	1.93	2.58 (.51)	2.50 (.57)	1.62
Cohorte 2									
Rekenen	59.41 (6.42)	61.24 (6.72)	13.84**	68.17 (6.89)	69.66 (6.92)	.02	81.46 (8.66)	81.64 (8.68)	1.69
Lezen	9.34 (4.24)	10.35 (4.85)	8.43**	8.43 (3.68)	9.25 (3.54)	3.09	5.70 (3.16)	5.35 (3.23)	2.71
Luisteren	5.80 (3.66)	6.65 (3.73)	9.46**	10.14 (2.51)	11.38 (2.17)	32.74**	9.70 (2.89)	9.15 (2.82)	8.29**
Welbevinden	2.29 (.77)	2.23 (.81)	.87	2.38 (.65)	2.33 (.69)	.55	2.25 (.59)	2.09 (.63)	5.46*
Cohorte 3									
Rekenen	81.16 (8.69)	82.99 (8.77)	6.62*	85.56 (8.59)	88.26 (7.90)	6.88**	92.84 (8.35)	93.86 (9.10)	2.00
Lezen	5.74 (3.33)	6.74 (3.49)	12.61**	5.65 (3.37)	6.30 (3.34)	.42	8.01 (3.56)	8.80 (4.07)	5.05
Luisteren	9.56 (2.74)	10.32 (2.78)	11.49**	14.73 (4.08)	16.27 (3.68)	14.02**	8.19 (3.90)	8.48 (3.44)	2.81
Welbevinden	3.34 (.66)	3.26 (.73)	1.86	3.15 (.73)	3.20 (.75)	3.05	2.90 (.47)	2.87 (.54)	.13

*p<.05, ** p<.01, rood: project < controle, blauw: project = controle, groen: project > controle

Tabel 12. Gemiddelde (M) gestandaardiseerde leerwinst voor taal, rekenen en welbevinden en verschillen tussen project- en controlescholen op de drie meetmomenten, rekening houdend met de startpositie van de kinderen

	M (SD) project	Mo → M1 M (SD) controle	F	M (SD) project	M1 → M2 M (SD) controle	F	M (SD) project	Mo → M2 M (SD) controle	F
Cohorte 1									
Rekenen	.19 (6.22)	-.75 (6.40)	2.36	.98 (6.97)	.76 (7.66)	0.02	1.34 (7.33)	0.10 (8.15)	0.15
Taal	.85 (3.60)	.33 (3.08)	2.00	-4.87 (2.44)	-4.17 (2.52)	5.66*	-3.71 (4.26)	-4.15 (3.32)	4.32*
Welbevinden	.08 (.52)	.08 (.54)	1.93	-0.04 (.72)	-0.25 (.69)	2.95	0.001 (.65)	-0.19 (.73)	1.62
Cohorte 2									
Rekenen	-3.52 (5.54)	-4.06 (5.48)	0.02	3.60 (6.39)	2.21 (5.56)	5.74*	0.62 (7.36)	-0.87 (7.65)	1.69
Lezen	4.87 (4.21)	4.93 (4.57)	3.09	0.45 (4.64)	-0.27 (4.76)	3.10	5.51 (4.94)	4.25 (4.64)	2.71
Luisteren	1.18 (5.69)	1.36 (6.38)	33.21**	-1.48 (4.51)	-3.68 (4.07)	24.88**	-0.45 (6.13)	-2.74 (6.62)	6.71*
Welbevinden	0.09 (.85)	0.08 (.84)	0.55	-0.07 (.69)	-0.20 (.68)	4.81*	-0.06 (.81)	-0.15 (.86)	5.46*
Cohorte 3									
Rekenen	-7.03 (5.19)	-6.37 (5.33)	6.88**	-0.26 (6.00)	-1.21 (5.84)	3.33	-6.62 (6.43)	-8.23 (6.61)	2.00
Lezen	-0.53 (5.50)	-1.00 (5.57)	0.42	-0.95 (5.70)	-1.76 (5.57)	0.10	-1.77 (4.89)	-2.78 (5.14)	6.24
Luisteren	-0.32 (4.85)	0.03 (4.40)	14.02**	-6.88 (4.73)	-7.68 (3.97)	6.05*	-7.59 (3.90)	-7.65 (3.65)	2.81
Welbevinden	-0.21 (.70)	-0.05 (.74)	3.05	-0.27 (.63)	-0.33 (.70)	2.49	-0.47 (.62)	-0.46 (.76)	0.13

*p<.05, ** p<.01, rood: project < controle, blauw: project = controle, groen: project > controle

5. De invloed van school-, klas- en leerlingfactoren op de leerresultaten, de voortgang en het welbevinden in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen

In het vorige hoofdstuk werd een overzicht gegeven van de leerresultaten en de vorderingen voor rekenen en taal van drie groepen kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen en gingen we in op het schoolwelbevinden van deze kinderen.

Een cruciale vraag bij deze resultaten is waarom kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen minder goed presteren dan de modale Vlaamse leerling en waarom kinderen in de ene school meer vorderingen maken dan in de andere school. Met andere woorden: welke factoren verklaren de zwakke prestaties voor taal en rekenen en welke kenmerken dragen nu echt bij tot de voortgang van de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen? Uit het theoretisch kader blijkt reeds dat zowel factoren op leerlingniveau - zoals geslacht, thuistaal en sociaal-economische status – als kenmerken van de leerkracht, bijvoorbeeld de verwachtingen ten aanzien van de leerlingen, als kenmerken van de school, zoals de schoolinfrastructuur, een invloed uitoefenen op de prestaties van leerlingen.

In dit hoofdstuk gaan we na welke van al deze factoren een invloed hebben op de leerprestaties, de voortgang en het welbevinden van de leerlingen in onze steekproef (onderzoeksvraag 5). De data-analyse gebeurt hiertoe in drie fasen.

In een eerste fase wordt een correlatieonderzoek uitgevoerd waarbij we kijken naar de samenhang tussen de afhankelijke variabelen, d.i. leerprestaties, vooruitgang en welbevinden, en de verklarende variabelen op elk niveau. Hierbij maken we een onderscheid tussen variabelen op leerling-, klas- en schoolniveau.

In een tweede fase wordt een multivariate variantieanalyse uitgevoerd. Deze techniek laat toe om na te gaan in welke mate leerling-, leerkracht-, en schoolkenmerken de variantie in leerresultaten, leerwinst en welbevinden bij de leerlingen verklaren. Dit doen we afzonderlijk voor elk van de drie niveaus zodat ook variabelen met een beperkte verklarende waarde aan bod komen. We rapporteren hierbij telkens of een factor een significant effect heeft en vermelden de partiële η^2 (eta-kwadraat) als maat voor effectgrootte. De partiële η^2 vertelt ons hoeveel procent van de variantie in de afhankelijke variabele – bv. leerresultaten – verklaard wordt door elke factor – bvb de cognitieve mogelijkheden van het kind. Als richtlijn geldt voor deze maat dat een waarde kleiner dan .01 duidt op een klein effect, .06 duidt op een medium effect en een waarde van .13 of meer duidt op een groot effect. Deze techniek laat toe een eerste beeld te schetsen van welke factoren op elk niveau een invloed hebben op de leerprestaties, de voortgang en het welbevinden van de kinderen maar houdt geen rekening met de hiërarchie in de data, namelijk dat elke leerling in een specifieke klas en een specifieke school zit.

Om rekening te houden met het feit dat leerlingen in een zelfde klas of school meer op elkaar lijken dan leerlingen in verschillende klassen en scholen voeren we in een derde fase een multilevelanalyse uit: we kijken op een specifiek meetmoment (niveau 1) naar een leerling (niveau 2) die in een bepaalde school zit (niveau 3) en bestuderen zo de voortgang die een leerling maakt voor lezen, luisteren, rekenen en welbevinden, rekening houdend met specifieke kenmerken van het kind en factoren die kenmerkend zijn voor de school waar het kind les volgt. Deze analyse integreert de drie niveaus in één model. Zo blijven enkel die variabelen over die een voldoende verklarende waarde

hebben. Deze analyse zet het belang van elk leerling-, leerkracht- en schoolkenmerk in het juiste perspectief.

5.1. De invloed van leerlingenkenmerken op de leerresultaten en het welbevinden van leerlingen

Een aantal specifieke kenmerken van leerlingen kunnen de leerprestaties, de leerwinst en het welbevinden beïnvloeden. We gaan dieper in op de invloed van het geslacht, de thuistaal, de sociaal-economische status en de cognitieve mogelijkheden. Tabel 13 geeft de samenhang weer tussen de verschillende leerlingenkenmerken en de leerresultaten, leerwinst en het welbevinden van de leerlingen. In tabel 14 vindt u de resultaten van de multivariate variantieanalyse. Deze tabel toont voor elke leerlingvariabele de significantie (F) en de sterkte (Partial η^2) van het effect op de leerresultaten, de leerwinst en het welbevinden van de leerlingen. In de volgende paragrafen bespreken we eerst hoe de verschillende leerlingenkenmerken werden geoperationaliseerd om vervolgens de meest opvallende resultaten uit de analyses te beschrijven.

5.1.1. Operationalisering van leerlingenkenmerken

Voor een vlotte leesbaarheid van de resultaten beschrijven we kort hoe de verschillende variabelen op leerlingniveau in kaart werden gebracht en hoe ze in het databestand zijn opgenomen.

Het geslacht van de leerlingen werd bevraagd bij de kinderen zelf en als dichotome variabele (0=jongen, 1=meisje) opgenomen in het databestand. Een negatieve correlatie betekent dus dat meisjes minder goed presteren dan jongens.

Om de thuistaal in kaart te brengen werd de leerlingen gevraagd om neer te schrijven welke taal of talen ze met elk van hun beide ouders spreken. Deze informatie werd nadien in functie van de onderstaande analyses gehercodeerd naar een dichotome variabele (0=kind spreekt met minstens één ouder Nederlands, 1= kind spreekt met geen enkele ouder Nederlands). Hier duidt een negatieve correlatie dus op een betere prestatie voor kinderen die thuis met minstens één ouder Nederlands spreken.

De sociaal-economische status van het kind werd gemeten aan de hand van het opleidingsniveau van de moeder. Dit werd bevraagd bij de ouders en indien er geen oudervragenlijst werd ingevuld werd deze informatie opgevraagd via de school. Aanvankelijk is deze variabele gecodeerd van 0 (=geen diploma lager onderwijs) tot 4 (diploma hoger onderwijs). Om in de analyses een duidelijk onderscheid te kunnen maken tussen kinderen van laagopgeleide ouders en kinderen van hoogopgeleide ouders werd deze variabele gehercodeerd tot een dichotome variabele met 0=laagopgeleid en 1= hoogopgeleid. Ouders werden als laagopgeleid beschouwd wanneer ze geen diploma secundair onderwijs op zak hebben. Een negatieve correlatie met SES betekent dus dat kinderen uit een gezin met een lage SES minder goed presteren.

Tot slot werden de cognitieve mogelijkheden van de leerlingen in kaart gebracht. Dit gebeurde aan de hand van de SPM van Raven (zie 2.3.1). De totaalscore op deze toets werd als variabele op rationiveau geïntegreerd in de dataset. Een negatieve correlatie betekent hier dat wanneer de score op de toets hoger wordt, de score op de afhankelijke variabele afneemt.

5.1.2. Het effect van leerlingenkenmerken op leerresultaten

Van alle leerlingenkenmerken die in kaart werden gebracht hebben de cognitieve mogelijkheden van een kind het sterkste effect op de leerresultaten ($\eta^2=.18$ tot $.28$). Van bij het begin van de derde kleuterklas tot het einde van het vijfde leerjaar zien we een positieve correlatie tussen de cognitieve mogelijkheden van een kind en zijn of haar leerprestaties. We vinden dan ook een sterk significant effect van dit kenmerk op de leerprestaties voor taal en rekenen in alle leerjaren. De partiële η^2 indiceert dat de cognitieve mogelijkheden van een kind tot 28% van de variantie in leerresultaten kunnen verklaren. De effectgrootte voor elk specifiek leerjaar vindt u terug in Tabel 14.

Ook het geslacht van de leerling heeft een effect op de leerprestaties voor taal en rekenen. In de kleuterklas zijn er geen systematische verschillen tussen jongens en meisjes, maar vanaf het eerste leerjaar zien we toch een effect van geslacht verschijnen dat bovendien sterker lijkt te worden naarmate de leerlingen ouder worden. Wanneer we dit effect meer in detail bekijken merken we op dat jongens beter presteren voor rekenen en meisjes het beter doen voor taal.

Van bij de start van de derde kleuterklas tot aan het einde van het derde leerjaar presteren meisjes op elk meetmoment beter voor taal dan jongens. Bij de kleuters zien we deze sterkere taalvaardigheid van meisjes bij het begin van de derde kleuterklas ($F(1,660)=6.99$, $p<.01$), aan het einde van de kleuterklas ($F(1,652)=13.01$, $p<.01$) en aan het einde van het eerste leerjaar ($F(1,428)=3.94$). Vanaf het tweede leerjaar werd zowel de leesvaardigheid als de luistervaardigheid gemeten en zien we opnieuw voor beide domeinen op elk meetmoment een sterkere prestaties bij meisjes (M0: lezen ($F(1,694)=7.61$, $p<.01$), luisteren ($F(2,694)=7.61$, $p<.01$); M2: lezen $F(1,448)=5.64$, $p<.05$; luisteren $F(1,445)=16.24$, $p<.01$). Bij de start van het vierde leerjaar doen meisjes en jongens het even goed voor lezen ($F(1,594)=0.22$, $p=ns$) maar voor luisteren doen meisjes het nog steeds beter ($F(1,600)=5.71$, $p<.05$). Aan het einde van het vijfde leerjaar presteren de meisjes opnieuw beter voor zowel lezen ($F(1,395)=3.63$, $p<.05$), als luisteren ($F(1,378)=5.68$, $p<.05$).

De omgekeerde tendens zien we voor rekenen. Hoewel er in de derde kleuterklas geen verschillen zijn in rekenvaardigheid van jongens en meisjes zien we aan het einde van het eerste leerjaar een klein verschil ontstaan in het voordeel van de jongens ($F(1,429)=3.46$, $p<.07$). In de tweede cohorte zien we van bij de start van het tweede leerjaar reeds een betere prestatie voor rekenen bij jongens ($F(1,714)=6.74$, $p<.01$) en dit verschil met de meisjes blijft bestaan tot aan het einde van het derde leerjaar ($F(1,432)=31.91$, $p<.01$).

Een derde factor die de leerresultaten van de kinderen beïnvloedt is de thuistaal. Uit de multivariate variantieanalyse blijkt dat de thuistaal van de leerling op een aantal momenten een significant effect heeft op de reken- en taalvaardigheid van de kinderen. Bij de start van de derde kleuterklas heeft de thuistaal een significant effect op het taalbegrip van een kind ($F(1,237)=4.98$), $p<.05$) maar niet op het rekenbegrip ($F(1,237)=1.85$, $p=ns$). Op het einde van de derde kleuterklas heeft de thuistaal een effect op zowel het taalbegrip ($F(1,238)=5.92$, $p<.05$) als het rekenbegrip ($F(1,238)=8.97$, $p<.01$) van een kind en dit blijft zo tot aan het einde van het eerste leerjaar (taal: $F(1,273)=10.93$, $p<.01$; rekenen: $F(1,273)=13.09$, $p<.01$). In de tweede cohorte zien we geen effect van thuistaal op leerprestaties voor taal ($F=2.74$, $p=ns$) en rekenen ($F(1,545)=0.52$, $p=ns$) bij de start van het tweede leerjaar en ook aan het einde van het derde leerjaar doen de kinderen met een vreemde thuistaal het nog steeds even goed voor lezen ($F(1,287)=2.93$, $p=ns$) en rekenen ($F(1,287)=.00$, $p=ns$) als hun Nederlandstalige klasgenoten maar zien we wel een effect op de luistervaardigheid ($F(1,287)=6.77$, $p<.05$). In de oudste groep leerlingen zien we her en der effecten van de thuistaal op de leerprestaties: kinderen

die thuis met minstens één ouder Nederlands praten presteren beter voor lezen ($F(1,353)=11.65$, $p<.01$) en luisteren ($F(1,342)=8.46$, $p<.01$) in het vierde leerjaar en voor rekenen in het vijfde leerjaar ($F(1,352)=5.38$, $p<.05$).

Tabel 13. Correlaties tussen leerlingenkenmerken, leerresultaten en leerwinst voor taal en rekenen en welbevinden in de drie cohorten op elk van de drie meetmomenten

		Geslacht	Thuis taal	SES	Cognitieve mogelijkheden
Cohorte 1					
Rekenen	Mo	.04	-.18**	.22**	.36**
	M1	.04	-.20**	.13**	.38**
	M2	-.06	-.18**	.07	.46**
	zLeerwinst	-.11	.01	-.04	.01
Taal	Mo	.11**	-.24**	.24**	.20**
	M1	.13**	-.22**	.16**	.31**
	M2	.09	-.23**	.06	.27**
	zLeerwinst	-.02	.12	-.12	-.02
Welbevinden	Mo	-.01	.02	-.01	.07
	M1	.05	.04	.08	.07
	M2	.09	.09	-.05	.08
Cohorte 2					
Rekenen	Mo	-.10*	-.05	.05	.47**
	M1	-.11*	-.05	.03	.50**
	M2	-.26**	.00	.08	.41**
	zLeerwinst	-.19**	.07	.02	.10
Lezen	Mo	.10*	-.10**	.08	.31**
	M1	.11**	-.11**	.09*	.32**
	M2	.11*	-.16**	.18**	.40**
	zLeerwinst	.01	-.02	.12*	.12**
Luisteren	Mo	.01	-.12**	.01	.33**
	M1	.04	.01	.09*	.31**
	M2	.18**	-.23**	.14**	.31**
	zLeerwinst	-.04**	.02	.01	-.06
Welbevinden	Mo	.22**	-.02	-.05	.02
	M1	.20**	-.06	-.04	-.04
	M2	.20**	-.01	-.05	.03
Cohorte 3					
Rekenen	Mo	-.18**	-.09	.03	.39**
	M1	-.15**	-.15**	.11*	.44**
	M2	-.16**	-.13*	.11*	.32**
	zLeerwinst	.01	.01	.04	-.08
Lezen	Mo	.02	-.10	.08	.32**
	M1	.19**	-.18**	.07	.29**
	M2	.10	-.05	.20**	.25**
	zLeerwinst	.02	.03	.09	-.02
Luisteren	Mo	.10*	-.14**	.11*	.34**
	M1	.09*	-.07	.12**	.26**
	M2	.13*	-.10	.08	.29**
	zLeerwinst	.04	.07	-.03	-.06
Welbevinden	Mo	.15**	-.05	.03	.08
	M1	.13**	-.13*	-.07	.03
	M2	.13*	-.09	-.06	.04

* $p<.05$, ** $p<.01$

De samenhang tussen de sociaal-economische status en de leerresultaten van een kind is minder eenduidig. In de derde kleuterklas zien we een positieve significante correlatie tussen SES en leerprestaties voor taal ($r=.22$, $p<.01$) en rekenen ($r=.24$, $p<.01$). Ondanks deze significante correlatie toont een multivariate variantieanalyse geen significant effect van SES op leerprestaties in de derde kleuterklas (begin K3: $F(1,237)=2.96$, $p=ns$; eind K3: $F(1,238)=0.49$, $p=ns$). In het eerste leerjaar is er geen significante samenhang tussen SES en leerprestaties voor taal ($r=-.04$, $p=ns$) en rekenen ($r=.06$, $p=ns$) en dus ook geen significant effect ($F(1,273)=0.32$, $p=ns$). In cohorte twee zien we geen significante samenhang tussen SES en de prestaties voor rekenen (BL2: $r=.05$, $p=ns$; EL2: $r=.03$, $p=ns$; EL3: $r=.08$, $p=ns$) maar is er wel een significante correlatie met de prestaties voor taal op het einde van het tweede leerjaar (lezen: $r=.09$, $p<.05$; luisteren: $r=.09$, $p<.05$) en het derde leerjaar (lezen: $r=.18$, $p<.01$; luisteren: $r=.14$, $p<.01$). Ook deze significante correlaties vertalen zich echter niet in een significant effect: de SES van een leerling heeft geen significant effect op zijn of haar leerprestaties in het tweede ($F(1,524)=1.36$, $p=ns$) en derde leerjaar ($F(1,287)=1.33$, $p=ns$). Bij de oudste groep leerlingen zien we een positieve samenhang tussen de SES van de leerling en de prestaties voor rekenen in het vierde ($r=.1$, $p<.05$) en vijfde leerjaar ($r=.11$, $p<.05$), tussen de SES en de prestaties voor lezen in het vijfde leerjaar ($r=.20$, $p<.01$) en tussen de SES en de prestaties voor luisteren in het vierde ($r=.11$, $p<.05$) en vijfde leerjaar ($r=.12$, $p<.01$). In tegenstelling tot de voorgaande leerjaren zien we in het vierde en vijfde leerjaar wel een significant effect van SES op de leerprestaties (EL4: $F(1,352)=3.09$; $p<.05$; EL5: $F(1,352)=4.29$, $p<.01$). De effectgrootte is echter beperkt: in het vierde leerjaar wordt 3% van de variantie in leerprestaties verklaard door verschillen in SES ($\eta^2=.03$) en in het vijfde leerjaar verklaart SES 4.5% van de variantie in leerprestaties ($\eta^2=.045$).

5.1.3. Het effect van leerlingenkenmerken op de voortgang van kinderen voor taal en rekenen

Leerlingenkenmerken hebben een vrij sterk effect op de leerprestaties van kinderen maar hebben nauwelijks invloed op de vooruitgang die kinderen boeken voor rekenen en taal. Alle leerlingenkenmerken samen verklaren 1.7% van de variantie in de voortgang voor rekenen in cohorte één en minder dan 1% van de variantie in voortgang voor rekenen in cohorten twee en drie.

Wanneer we kijken naar de samenhang tussen de leerlingvariabelen en de voortgang van de leerlingen voor taal en rekenen zien we geen significante correlaties met de leerwinst van de kinderen in cohorte één. In cohorte twee zien we een significante correlatie tussen het geslacht van de leerling en de voortgang voor rekenen ($r=-.19$, $p<.01$), tussen de sociaal-economische status en de voortgang voor lezen ($r=.12$, $p<.05$) en tussen de cognitieve mogelijkheden en de voortgang voor lezen ($r=.12$, $p<.05$). In cohorte drie zijn er geen significante correlaties tussen leerlingenkenmerken en voortgang in rekenen, luisteren of lezen.

De correlatie tussen geslacht en de voortgang voor rekenen vertaalt zich in multivariate variantieanalyses in een significant effect van geslacht op voortgang in het derde leerjaar ($F(1,287)=8.34$, $p<.01$) en meer bepaald op de voortgang in rekenen ($F(1,273)=13.71$, $p<.01$, $\eta^2=.049$). Dit wil zeggen dat jongens niet alleen beter presteren voor rekenen maar ook meer voortgang boeken op dit domein in het derde leerjaar. We bestuderen dit effect wat diepgaander en kijken naar verschillen in voortgang voor rekenen tussen jongens en meisjes aan de hand van univariate variantieanalyses. Deze bijkomende analyses tonen aan dat jongens en meisjes in de derde kleuterklas evenveel vooruitgaan voor rekenen ($F(1,547)=1.01$, $p=ns$), maar vanaf het eerste leerjaar boeken de meisjes minder leerwinst dan de jongens ($F(1,307)=4.45$, $p<.05$). Ook tussen het tweede en het derde leerjaar gaan meisjes minder goed vooruit voor rekenen ($F(1,343)=11.49$, $p<.01$) dan

jongens. In het vierde leerjaar is er geen verschil meer ($F(1,557)=.46$, $p=ns$). Dit effect van geslacht op de vooruitgang voor rekenen kan echter niet meer dan 3% van de variantie verklaren en is dus zeer beperkt.

De significante samenhang tussen SES en de voortgang voor lezen in het derde leerjaar ($r=.12$, $p<.05$) resulteert niet in een significant effect ($F(1,287)=0.66$, $p=ns$). De cognitieve mogelijkheden van een kind lijken dan weer wel een effect te hebben op de voortgang voor lezen in het tweede ($F(1,524)=6.58$, $p<.01$) en het derde ($F(1,278)=4.13$, $p<.05$) leerjaar. De effectgroottes zijn echter beperkt tot $\eta^2=.038$ in het tweede leerjaar en $\eta^2=.044$ in het derde leerjaar.

5.1.4. Het effect van leerlingenkenmerken op het welbevinden van kinderen

Het welbevinden van de leerlingen wordt slechts in zeer beperkte mate beïnvloed door de leerlingenkenmerken die hier worden beschreven. De cognitieve mogelijkheden, de thuistaal en de sociaal-economische status van een kind hebben geen enkele invloed op diens welbevinden op school. Enkel het geslacht lijkt enig effect te hebben: meisjes rapporteren een algemeen hoger schoolwelbevinden dan jongens in de lagere school. In de kleuterklas zien we nog geen verschil in welbevinden tussen jongens en meisjes ($F(1,593)=0.18$, $p=ns$). In het eerste leerjaar is het effect van geslacht nog niet significant ($F(1,545)=16.13$, $p=ns$) maar toont een univariate variantieanalyse toch al significant verschillen tussen jongens en meisjes in gerapporteerd welbevinden ($F(1,428)=4.91$, $p<.05$). Vanaf het tweede leerjaar zijn de verschillen tussen jongens en meisjes duidelijk: meisjes rapporteren systematisch een hoger welbevinden op school dan jongens.

Samengevat kunnen we stellen dat leerlingenkenmerken vooral een effect hebben op de leerresultaten van kinderen en in veel mindere mate de voortgang of het welbevinden beïnvloeden. Leerlingenkenmerken, en dan vooral de cognitieve mogelijkheden en in mindere mate het geslacht en de thuistaal – kunnen afhankelijk van de leeftijd van het kind 16 tot 29 procent van de variantie in rekenprestaties verklaren en zijn goed voor 10 tot 17 procent van de variantie in taalvaardigheid. Slechts 1% van de variantie in voortgang en 1 tot 5 procent van de variantie in welbevinden wordt verklaard door leerlinggebonden kenmerken. Hiervoor moeten we dus de verklaring eerder zoeken in factoren op klas- en/of schoolniveau.

Tabel 14. Resultaten van multivariate variantieanalyses naar het effect van leerlingkenmerken op de leerprestaties en voortgang voor taal en rekenen en het welbevinden van leerlingen in verschillende leerjaren

		Geslacht		Thuistaal		SES		Cognitieve mogelijkheden	
meetmoment		F	Partial η^2	F	Partial η^2	F	Partial η^2	F	Partial η^2
Leerprestaties taal en rekenen									
Coh1	BK3	1.46	.012	2.48	.021	2.96	.025	17.01**	.128
	EK3	1.79	.015	4.91**	.040	0.49	.004	29.89**	.204
	EL1	8.88**	.062	9.57**	.067	0.32	.002	48.61**	.266
Coh2	BL2	16.13**	.056	2.18	.008	0.67	.002	90.61**	.251
	EL2	8.66**	.048	1.92	.011	1.36	.008	68.34**	.284
	EL3	20.65**	.181	2.98*	.031	1.33	.014	25.56**	.214
Coh3	BL4	12.37**	.112	4.38**	.043	2.06	.021	28.47**	.225
	EL4	18.46**	.158	2.99*	.029	3.09*	.030	29.29**	.230
	EL5	12.87**	.123	2.25	.024	4.29**	.045	18.57**	.168
Voortgang in taal en rekenen									
Coh1	BK3→EK3	0.00	.000	1.57	.016	2.61	.026	0.04	.000
	EK3→EL1	3.37*	.028	0.12	.001	0.15	.001	1.36	.012
	BK3→EL1	2.86	.024	0.51	.004	1.79	.015	0.34	.003
Coh2	BL2→EL2	0.84	.005	2.85*	.017	0.27	.002	6.58**	.038
	EL2→EL3	8.34**	.086	2.91*	.032	0.66	.007	0.64	.007
	BL2→EL3	1.45	.016	0.07	.001	0.71	.008	4.13**	.044
Coh3	BL4→EL4	2.84*	.029	0.81	.008	1.80	.018	1.53	.016
	EL4→EL5	1.23	.014	0.68	.008	0.62	.007	3.10*	.034
	BL4→EL5	1.10	.012	1.16	.013	1.78	.020	0.72	.008
Welbevinden									
Coh1	BK3	0.42	.002	0.06	.000	1.70	.008	2.11	.010
	EK3	0.04	.000	1.04	.004	0.48	.002	1.59	.007
	EL1	1.76	.007	0.01	.000	0.12	.000	0.27	.005
Coh2	BL2	32.02**	.054	0.14	.000	0.48	.001	0.00	.000
	EL2	25.36**	.045	0.05	.000	0.33	.001	0.66	.001
	EL3	10.34**	.033	0.07	.000	0.25	.001	1.23	.004
Coh3	BL4	4.95*	.019	0.23	.006	0.13	.001	0.01	.000
	EL4	5.27*	.019	5.83*	.021	0.15	.001	0.35	.001
	EL5	8.04**	.029	0.78	.003	2.88	.007	0.33	.001

* $p < .05$, ** $p < .01$

5.2. De invloed van leerkrachtkenmerken op leerresultaten, voortgang en welbevinden

We gaan na in welke mate de leerresultaten en de voortgang voor taal en rekenen en het welbevinden van de leerlingen beïnvloed worden door de opvattingen en het handelen van de leerkracht. Naast het pedagogisch didactisch handelen wordt ingegaan op het vertrouwen en de verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van hun leerlingen, hun opvattingen over de onderwijsbaarheid van de leerlingen, de doelmatigheidsbeleving van de leerkracht, zijn of haar jobtevredenheid, de opvattingen over multiculturaliteit en meertaligheid en de veranderingsbereidheid van leerkrachten. We volgen hierbij het stramien dat we in de voorgaande sectie hebben toegepast. We gaan eerst in op de samenhang tussen elk van deze kenmerken en de leerresultaten. Vervolgens bestuderen we door middel van multivariate variantieanalyse in welke mate deze kenmerken variantie in leerresultaten verklaren. De resultaten van deze analyse vindt u terug in Tabel 18, die voor elke leerkrachtvariabele de significantie (F) en de sterkte (Partial η^2) van

het effect op de leerresultaten, de leerwinst en het welbevinden van de leerlingen weergeeft. Om de invloed van het pedagogisch didactisch handelen van de leerkracht na te gaan wordt een multilevelanalyse uitgevoerd op een beperkte groep leerkrachten en leerlingen.

5.2.1. Operationalisering van leerkrachtkenmerken

Het pedagogisch-didactisch handelen werd in kaart gebracht aan de hand van video-observaties. De geobserveerde lessen werden gecodeerd op aanwezigheid van de zes kenmerken van pedagogisch-didactisch handelen zoals omschreven in punt 1.2.6. Voor elk kenmerk werd de kwaliteit van de uitvoering door de leerkracht door twee onafhankelijke codeurs beoordeeld op een schaal van 0 tot 4 waarbij nul staat voor een erg zwakke uitvoering en 4 staat voor een erg sterke vertaling van het principe naar de klaspraktijk.

De opvattingen over onderwijsbaarheid, het vertrouwen in de leerlingen, de verwachtingen van de leerlingen, de jobtevredenheid, de doelmatigheidsbeleving, de veranderingsbereidheid en de opvattingen over multiculturaliteit van de leerkrachten werden bevraagd aan de hand van stellingen die men diende te beoordelen op een Likert-schaal van 0 (helemaal oneens) tot 4 (helemaal eens). Voor elke leerkracht werd een gemiddelde schaalscore berekend door de toegekende scores op elk item op te tellen en te delen door het aantal items. Zo wordt een schaalscore verkregen met een waarde tussen 0 en 4 die een indicatie geeft van hoe de leerkracht tegenover elk van deze thema's staat.

Om vervolgens de koppeling te maken tussen deze schaalscores op niveau van de leerkracht en de leerresultaten, de voortgang en het welbevinden van de leerlingen worden de schalen geaggregeerd op schoolniveau. Idealiter zouden we de resultaten van elke individuele leerling willen koppelen aan de kenmerken van de leerkracht waar die leerling op het moment van de testafname les van kreeg. Dit bleek echter in het huidige onderzoeksopzet en met het grote verloop van leerkrachten in de scholen niet mogelijk. De leerkrachten werden immers niet bij elke testafname bij leerlingen bevraagd. Gezien deze beperking hebben we ervoor gekozen de informatie die bij leerkrachten werd verzameld maximaal te benutten. Voor elk leerkrachtkenmerk werd de schaal geaggregeerd op schoolniveau. Dit wil zeggen dat we op basis van de antwoorden van alle leerkrachten die binnen een school werden bevraagd een gemiddelde schaalscore berekenen voor het hele schoolteam. Deze gemiddelde schaalscore wordt vervolgens gekoppeld aan de leerresultaten, de voortgang en het welbevinden van de leerlingen.

Dit aggregeren op schoolniveau is statistisch gezien enkel toegestaan wanneer de intra-klas correlatie hoger is dan .60 (Tondeur, et al., 2009). Dit wil zeggen dat er voldoende gelijkheid moet zijn tussen de verschillende leerkrachten in het schoolteam. Deze intra-klas correlatie werd voor elk van de zeven schalen berekend. We vinden voldoende gelijkheden tussen de leerkrachten binnen één school wat betreft de opvattingen over de onderwijsbaarheid van de kinderen, het vertrouwen in de leerlingen en de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten. Voor deze schalen werd dan ook een gemiddelde schaalscore geaggregeerd op schoolniveau. Bijgevolg dienen de correlaties tussen deze kenmerken en de leerprestaties, de voortgang en het welbevinden van de leerlingen als volgt geïnterpreteerd te worden: een positieve correlatie tussen vertrouwen en leerprestaties wil zeggen dat leerlingen op een school waar de leerkrachten een groot vertrouwen hebben in de leerlingen, betere leerresultaten behalen.

De verwachtingen van leerkrachten, hun jobtevredenheid, hun veranderingsbereidheid en hun opvattingen over multiculturaliteit zijn binnen de school te verschillend om zomaar te herleiden tot een gemiddelde op schoolniveau. Om deze leerkrachtkenmerken toch te kunnen koppelen aan leerresultaten, voortgang en welbevinden van de leerlingen en uitspraken te kunnen doen over het verband tussen al deze zaken werd gekeken naar het percentage leerkrachten in elke school met lage verwachtingen, een lage jobtevredenheid, beperkte veranderingsbereidheid en negatieve opvattingen over multiculturaliteit. Hiertoe werd steeds het percentage leerkrachten per school berekend dat op elk van deze schalen minder dan 3 scoorde. Een negatieve correlatie is dan als volgt te interpreteren: hoe groter het percentage leerkrachten met een laag vertrouwen in de leerlingen op school, hoe slechter de leerlingen presteren.

5.2.2. Het effect van het didactisch handelen van leerkrachten op de leerresultaten, de voortgang en het welbevinden van de leerlingen

Bij een beperkte groep leerkrachten en leerlingen werd het pedagogisch-didactisch handelen geanalyseerd aan de hand van video-observaties. Het gaat om de leerkrachten en leerlingen in het tweede leerjaar tijdens het schooljaar 2013-2014. Het handelen van de leerkracht werd beoordeeld aan de hand van de zes aspecten van pedagogisch-didactisch handelen die eerder in hoofdstuk 1.2.5 werden beschreven. Tabel 15 geeft de correlaties weer tussen deze zes aspecten en de leerresultaten, de voortgang en het welbevinden van de leerlingen in het tweede leerjaar.

Een multivariate variantieanalyse naar het effect van de zes aspecten van didactisch handelen op de leerresultaten voor rekenen, lezen en luisteren toont aan dat **vijf van de zes aspecten van pedagogisch-didactisch handelen een significant effect hebben op de leerprestaties van de leerlingen**. Enkel de indicator voor een intensieve en activerende lesaanpak geeft geen effect heeft op de leerprestaties van de leerlingen ($F(1,371)=1.21$, $p=ns$). De overige vijf aspecten vertonen wel een significant samenhang met de leerprestaties voor taal en rekenen. Voor rekenen verklaart het didactisch handelen van de leerkracht 7.4% van de variantie in leerresultaten en zijn vooral een veilig en stimulerend klasklimaat ($F(1,371)=9.54$, $p<.01$), duidelijke en gestructureerde instructie ($F(1,371)=6.3$, $p<.05$) en differentiatie ($F(1,371)=16.9$, $p<.01$) van belang. Opmerkelijk is dat het afstemmen van de instructie op individuele verschillen (differentiatie) negatief samenhangt met de resultaten voor rekenen. De variantie in luistervaardigheid wordt voor 23.1% verklaard door het handelen van de leerkracht en ook voor deze vaardigheid zijn een veilig en stimulerend klasklimaat ($F(1,371)=44.20$, $p<.01$) en duidelijke en gestructureerde instructie ($F(1,371)=6.54$, $p<.05$) bevorderlijk. Verder wordt de luistervaardigheid ook positief beïnvloed door een efficiënte lesorganisatie ($F(1,371)=7.03$, $p<.01$) en het aanleren van verschillende leerstrategieën ($F(1,371)=3.92$, $p<.05$). De prestaties voor lezen worden voor 15.2% verklaard door het handelen van de leerkracht en worden enkel beïnvloed door de meer complexe aspecten van didactisch handelen: differentiatie ($F(1,371)=6.99$, $p<.01$) en het aanleren van verschillende leerstrategieën ($F(1,371)=12.23$, $p<.01$). Het meest opvallende effect van didactisch handelen op leerresultaten is het effect van een veilig en stimulerend klasklimaat op de luistervaardigheid van de leerlingen (partial $\eta^2=.11$).

Tabel 15. Correlaties tussen de aspecten van didactisch handelen en de leerprestaties, voortgang en het welbevinden van leerlingen in het tweede leerjaar

	VSL	EL	DGI	IAL	AIVV	LA
Luisteren	.03	.34**	.35**	.30**	.18**	.30**
Lezen	.22**	.27**	.32**	.32**	.07	.35**
Rekenen	.01	.10	.14**	.10	-.08	.15**
Welbevinden	.08	-.04	-.01	-.04	-.08	-.09
Leerwinst Luisteren	-.15**	-.05	-.09	-.08	.06	-.15**
Leerwinst Lezen	.10	.08	.09	.11*	.06	.10
Leerwinst Rekenen	.07	-.02	-.02	-.03	-.14**	-.03

VSL= veilig en stimulerend leerklimaat, EL= efficiënte lesorganisatie, DGI= duidelijke en gestructureerde instructie, IAL= intensieve en activerende les, AIVV= differentiatie, LA= leerstrategieën aanleren

Wanneer we kijken naar de voortgang van de leerlingen dan zien we dat het pedagogisch didactisch handelen een veel minder groot effect heeft: het handelen van de leerkracht verklaart 2.2% van de variantie in voortgang voor rekenen, minder dan 1% in de variantie in voortgang voor lezen en 3% van de variantie in voortgang voor luisteren in het tweede leerjaar. Opmerkelijk is dat verschillen in weinig complexe componenten van didactisch handelen, d.i. een veilig klasklimaat ($F(1,334)=3.16$, $p=ns$), een efficiënte lesorganisatie ($F(1,334)=0.08$, $p=ns$), duidelijke en gestructureerde instructie ($F(1,334)=.78$, $p=ns$) en een intensieve en activerende les ($F(1,334)=.58$, $p=ns$) geen effect hebben op de voortgang van de leerlingen. De mate waarin de leerkrachten differentiëren heeft een beperkt effect op de prestaties voor rekenen ($F(1,334)=7.97$, $p<.01$) en luisteren ($F(1,334)=4.54$, $p<.05$) maar de effectgroottes zijn marginaal te noemen (respectievelijk .02 en .01). Ook het aanleren van verschillende leerstrategieën heeft een klein maar significant effect op de voortgang voor luisteren ($F(1,334)=4.16$, $p<.05$, $\eta^2=.01$).

Het effect van het pedagogisch didactisch handelen van de leerkracht op het welbevinden van de leerlingen is eveneens klein: 4.6% van de variantie in het welbevinden van de leerlingen kan verklaard worden vanuit de verschillende aspecten van didactisch handelen. Daarbij valt in tabel 15 op dat er enkel een positieve correlatie is tussen welbevinden en een veilig en stimulerend klasklimaat. De overige aspecten van didactisch handelen hangen negatief samen met het welbevinden van de leerlingen: een efficiënte lesorganisatie ($F(1,378)=5.25$, $p<.05$) en het aanleren van diverse leerstrategieën ($F(1,378)=13.64$, $p<.01$) hebben een negatief effect op het welbevinden.

We kunnen dus besluiten dat het pedagogisch didactisch handelen van de leerkracht een belangrijk effect heeft op de leerprestaties van de leerlingen. Uit deze analyses blijkt geen sterk effect op de voortgang van de leerlingen. Mogelijks is dit te wijten aan het voorlopig te korte tijdsbestek dat in rekening genomen wordt en de beperkte voortgang die in deze periode wordt vastgesteld. Met betrekking tot welbevinden zien we dat een veilig klasklimaat bijdraagt aan een hoger welbevinden. Verder is er geen significant effect van het handelen van de leerkracht op het welbevinden van de leerlingen.

5.2.3. Het effect van opvattingen van leerkrachten op de leerresultaten van de leerlingen

We gaan eerst in op het effect van de opvattingen van leerkrachten op de leerresultaten van de leerlingen. Hierbij onderscheiden we de opvattingen over onderwijsbaarheid, de opvattingen over multiculturaliteit, de verwachtingen van leerkrachten, het vertrouwen in hun leerlingen, de jobtevredenheid, de doelmatigheidsbeleving en de veranderingsbereidheid van de leerkrachten. Zoals eerder gesteld in de inleiding werden al deze kenmerken geagregeerd op schoolniveau.

Tabel 17 geeft een overzicht van de correlaties tussen de verschillende variabelen op leerkrachtniveau en de leerprestaties, de gestandaardiseerde leerwinst en het welbevinden van de leerlingen. In tabel 18 vindt u vervolgens de resultaten terug van de multivariate variantieanalyses. Wanneer we deze laatste tabel globaal overschouwen valt op dat de effecten van leerkrachtkenmerken op de leerresultaten van leerlingen beperkt zijn: hoewel er tal van significante effecten uit deze analyses komen, is de effectgrootte steeds erg beperkt (partial $\eta^2 < .03$). Slechts drie effecten hebben een effectgrootte boven de .04, waarmee we kunnen spreken van een klein tot matig effect.

Een dergelijk klein maar significant effect zien we van de mate waarin de leerkrachten op school geloven in de onderwijsbaarheid van hun leerlingen op de leerresultaten van de kinderen: op het derde en vijfde leerjaar na, zien we in elk leerjaar een significant effect van de opvattingen over onderwijsbaarheid op de leerresultaten van de kinderen (zie tabel 18).

Wanneer we kijken naar de correlaties tussen de opvattingen omtrent onderwijsbaarheid en de leerresultaten voor taal en rekenen in de verschillende leerjaren (zie Tabel 17) dan valt op dat er in de drie cohorten een significant positieve samenhang is tussen de mate waarin de leerkracht gelooft in de onderwijsbaarheid van zijn leerlingen en de reken-, lees- en luistervaardigheid van de kinderen. Leerlingen op een school waar de leerkrachten sterk geloven in de onderwijsbaarheid van hun leerlingen lijken dus beter te presteren dan leerlingen op een school waar dit geloof in onderwijsbaarheid minder sterk aanwezig is.

Ook de verwachtingen van de leerkrachten op school ten aanzien van hun leerlingen hebben een significant maar klein effect op de leerresultaten van de kinderen in de derde kleuterklas ($F(1,577)=3.03$, $p < .01$, $\eta^2 = .01$), het tweede leerjaar (begin: $F(1,604)=7.03$, $p < .01$, $\eta^2 = .02$; eind: $F(1,634)=6.70$, $p < .01$, $\eta^2 = .03$), het vierde leerjaar (begin: $F(1, 537)=5.03$, $p < .01$, $\eta^2 = .03$; eind: $F(1,548)=4.16$, $p < .01$, $\eta^2 = .02$) en het vijfde leerjaar ($F(1, 349)=3.42$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$). De correlaties tussen verwachtingen en prestaties voor taal en rekenen variëren van $-.11$ tot $-.22$. Deze negatieve correlaties wijzen op het feit dat een hoger percentage leerkrachten met lage verwachtingen in de school samenhangt met zwakkere prestaties voor taal en rekenen. Ook hier zijn de effecten zeer zwak te noemen ($\eta^2 < .03$).

Er is een significante samenhang tussen het vertrouwen van de leerkrachten in hun leerlingen en de leerprestaties voor rekenen en taal in de verschillende cohorten. In cohorte 1 hangt het vertrouwen van de leerkrachten samen met de prestaties voor rekenen ($r = .12$, $p < .01$) en taal ($r = .16$, $p < .01$) op het einde van de derde kleuterklas. In de tweede cohorte zien we op elk meetmoment een significante samenhang met de prestaties voor lezen (M0: $r = .12$, $p < .01$; M1: $r = .21$, $p < .01$, M2: $r = .11$, $p < .01$), luisteren (M0: $r = .12$, $p < .01$; M1: $r = .14$, $p < .01$, M2: $r = .11$, $p < .01$) en rekenen (M0: $r = .07$, $p < .05$; M1: $r = .21$, $p < .01$). In cohorte drie zien we vooral een significante samenhang tussen vertrouwen en rekenprestaties (M0: $r = .14$, $p < .01$; M1: $r = .12$, $p < .01$; M2: $r = .13$, $p < .01$). Multivariate variantieanalyses tonen een significant effect van het vertrouwen dat de leerkrachten op school hebben in hun

leerlingen en de leerprestaties van leerlingen in de derde kleuterklas ($F(1,583)=3.41$, $p<.05$, $\eta^2=.01$), het eerste leerjaar ($F(1,390)=6.76$, $p<.01$, $\eta^2=.03$), het vierde leerjaar ($F(1,548)=3.95$, $p<.01$, $\eta^2=.02$) en het vijfde leerjaar ($F(1,349)=3.56$, $p<.05$, $\eta^2=.03$). Kinderen in scholen waar de leerkrachten vertrouwen hebben in hun leerlingen presteren doorgaans beter voor taal en rekenen, maar het effect is steeds klein.

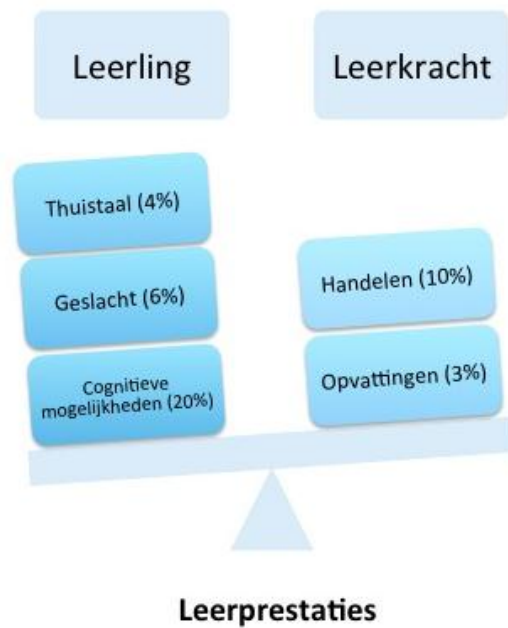
Een gelijkaardig beeld zien we met betrekking tot de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten: in elke cohorte zien we op één of meerdere meetmomenten een significant effect van de mate waarin leerkrachten geloven in hun eigen doelmatigheid en de prestaties van de leerlingen (zie Tabel 18). In het tweede leerjaar zien we een positieve samenhang tussen de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten en de prestaties voor lezen ($r=.08$, $p<.05$) en luisteren ($r=.17$, $p<.01$) en is het effect significant maar zwak ($F(1,634)=3.20$, $p<.05$, $\eta^2=.02$). In het derde leerjaar zien we een opmerkelijke negatieve samenhang tussen de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten op school en de leerprestaties voor rekenen ($r=-.27$, $p<.01$) en luisteren ($r=-.21$, $p<.01$). De grootte van dit effect is matig ($F(1, 393)= 9.16$, $p<.01$, $\eta^2=.067$) en betekent dat leerlingen in een school waar de leerkrachten sterk geloven in hun eigen doelmatigheid minder goed presteren voor rekenen en luisteren. In dezelfde groep leerlingen zien we ook een positieve samenhang met de prestaties voor lezen ($r=.18$, $p<.01$) maar het effect van doelmatigheidsbeleving op de leesvaardigheid in het derde leerjaar is niet significant ($F(1,393)=2.16$, $p=ns$). Ook in het vierde leerjaar zien we een dergelijke negatieve samenhang met de prestaties voor rekenen ($r=-.10$, $p<.05$). Ook daar is het effect significant maar eerder zwak ($F(1,548)=5.07$, $p<.01$, $\eta^2=.03$).

De jobtevredenheid van de leerkrachten op school hangt positief samen met de leerprestaties voor taal en rekenen op de verschillende meetmomenten (zie Tabel 18). We zien ook een significant effect van jobtevredenheid op de leerprestaties voor rekenen en taal in het tweede ($F(1,634)=3.60$, $p<.05$, $\eta^2=.02$), derde ($F(1,393)=7.56$, $p<.01$, $\eta^2=.06$) en vierde ($F(1,548)=3.90$, $p<.05$, $\eta^2=.02$) leerjaar.

De opvattingen over multiculturaliteit van de leerkrachten hangen niet eenduidig samen met de leerprestaties van de leerlingen. Hoewel er positieve correlaties zijn tussen deze opvattingen en prestaties voor rekenen en taal zien we enkel onbeduidend kleine effecten op leerprestaties.

De veranderingsbereidheid binnen het schoolteam lijkt vooral een effect te hebben op jonge kinderen: in de derde kleuterklas zien we een significante samenhang met de prestaties voor rekenen ($r=.12$, $p<.01$) en taal ($r=.20$, $p<.01$) en tevens een significant effect op deze leerprestaties (begin K3: $F(1, 577)=12.97$, $p<.01$, $\eta^2=.04$; eind K3: $F(1,583)=6.03$, $p<.01$, $\eta^2=.02$). Ook in het eerste leerjaar houdt dit effect aan ($F(1,390)=6.41$, $p<.01$, $\eta^2=.03$). Het gaat om een negatieve samenhang: kinderen in scholen waar de leerkrachten sterk bereid zijn tot veranderen presteren minder goed voor taal en rekenen. Een mogelijke verklaring is dat schoolteams de nood tot veranderen sterker voelen wanneer de leerlingen slecht presteren.

Samengevat kunnen we stellen dat de leerprestaties van de kinderen in beperkte mate beïnvloed worden door de opvattingen van de leerkrachten op school en dat daarbij vooral de opvattingen omtrent de onderwijsbaarheid van de leerlingen, de verwachtingen en het vertrouwen van de leerkrachten in hun leerlingen een rol spelen. Figuur 33 geeft een visuele voorstelling van de impact van factoren op leerkrachtniveau op de leerprestaties, in vergelijking met de invloed van leerlingkenmerken.



Figuur 33. Visuele voorstelling van de invloed van leerling- en leerkrachtkenmerken op de leerprestaties van leerlingen.

5.2.4. Het effect van opvattingen van leerkrachten op de voortgang in taal en rekenen van de leerlingen

Bij de kinderen in de derde kleuterklas zien we een significant effect van de veranderingsbereidheid bij de leerkrachten op de vooruitgang voor taal ($F(1,474)=11.15, p<.01, \eta^2=.04$) en is er een significant maar zwak effect van de verwachtingen van de leerkrachten op de vooruitgang van de leerlingen voor taal ($F(1,474)=4.21, p<.05, \eta^2=.01$) en rekenen ($F(1,474)=5.21, p<.05, \eta^2=.01$). De correlatie tussen veranderingsbereidheid en voortgang voor taal ($r=-.23, p<.01$) toont aan dat kinderen in scholen waar weinig leerkrachten zijn die weigerachtig staan ten opzichte van veranderingen, meer vooruitgang boeken voor taal. De samenhang tussen voortgang in reken- en taalbegrip en de verwachtingen van de leerkrachten (rekenen: $r=-.14, p<.01$; taal: $r=-.04, p=ns$) is negatief: kinderen boeken meer vooruitgang voor taal en rekenen in scholen waar de leerkrachten lage verwachtingen koesteren. Dit resultaat dient echter in zijn juiste context geplaatst te worden: de verwachtingen in de sociaal-etnische gesegregeerde scholen in deze steekproef liggen algemeen al laag en het effect is erg klein. Bovendien verklaren opvattingen van leerkrachten slechts 3% van de variantie in voortgang voor rekenen en 7% van de variantie in voortgang voor taal.

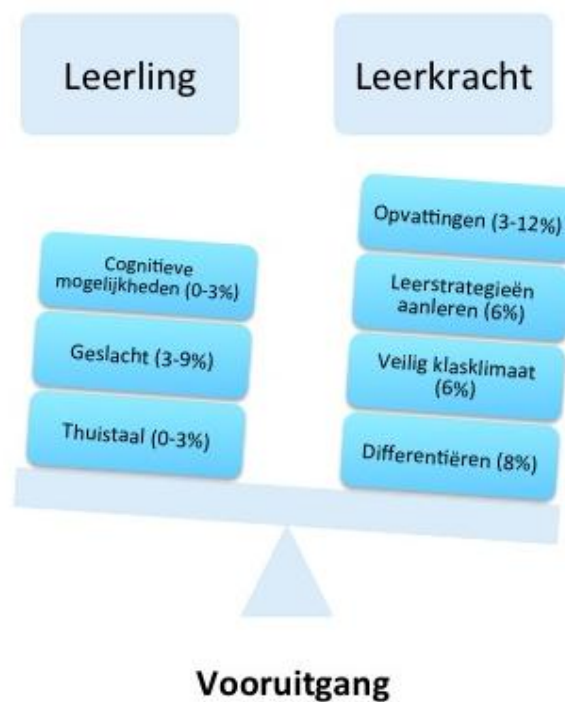
In het eerste leerjaar zien we dat de voortgang voor rekenen significant beïnvloed wordt door de doelmatigheidsbeleving bij het schoolteam ($F(1,271)=6.83, p<.01, \eta^2=.03$) en dat de voortgang voor taal beïnvloed wordt door het vertrouwen dat de leerkrachten hebben in hun leerlingen ($F(1,271)=7.27, p<.01, \eta^2=.03$). Ook hier zijn de effecten klein en zien we dat er meer gestandaardiseerde leerwinst geboekt wordt in scholen waar de leerkrachten weinig vertrouwen in de leerlingen hebben en weinig overtuigd zijn van hun eigen doelmatigheid.

In het tweede leerjaar wordt de voortgang in leerprestaties beïnvloed door het vertrouwen dat de leerkrachten hebben in hun leerlingen ($F(1,548)=3.51, p<.01, \eta^2=.02$), de mate waarin de leerkrachten hun leerlingen onderwijsbaar vinden ($F(1,548)=5.58, p<.01, \eta^2=.03$) en de jobtevredenheid van de leerkrachten ($F(1,548)=5.99, p<.01, \eta^2=.03$). In scholen waar de leerkrachten

minder overtuigd zijn van de onderwijsbaarheid van de leerlingen en minder vertrouwen hebben in de kinderen zien we een grotere gestandaardiseerde leerwinst in het tweede leerjaar. De jobtevredenheid hangt positief samen met voortgang voor taal en rekenen: waar leerkrachten zich tevreden voelen in hun job boeken de leerlingen in het tweede leerjaar meer vooruitgang.

In het derde leerjaar zien we een matig effect van de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten op de gestandaardiseerde leerwinst $F(1,327)=10.23, p<.01, \eta^2=.09$). Wanneer we de samenhang tussen de doelmatigheidsbeleving in het schoolteam en de leerprestaties bekijken in cohorte 2 dan zien we een significante negatieve correlatie met de voortgang voor rekenen ($r=-.25, p<.01$), lezen ($r=-.13, p<.05$) en luisteren ($r=-.24, p<.01$). De leerlingen boeken dus meer vooruitgang voor rekenen, lezen en luisteren in scholen waar de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten *lager* is.

In het vierde leerjaar zien we een gelijkaardig effect van de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten op de voortgang van de leerlingen ($F(1,495)=4.24, \eta^2=.03$). Ook in dit leerjaar zien we een grotere gestandaardiseerde leerwinst in scholen waar de leerkrachten minder sterk geloven in hun eigen doelmatigheid. Ook het geloof in de onderwijsbaarheid van de leerlingen heeft een negatief effect op de gestandaardiseerde leerwinst van de kinderen in het vierde leerjaar ($F(1,495)=5.15, p<.01, \eta^2=.03$).



Figuur 34. Visuele voorstelling van de invloed van leerling- en leerkrachtkenmerken op de voortgang van leerlingen.

In het vijfde leerjaar, tenslotte, zien we een significant negatief effect van de mate waarin leerkrachten geloven in de onderwijsbaarheid van de leerlingen ($F(1,305)=7.83, p<.01, \eta^2=.08$), de verwachtingen van de leerkrachten ten aanzien van hun leerlingen ($F(1,305)=4.73, p<.01, \eta^2=.05$), het vertrouwen van de leerkrachten in hun leerlingen ($F(1,305)=8.09, p<.01, \eta^2=.08$) en het percentage leerkrachten op school dat negatieve opvattingen heeft over multiculturaliteit ($F(1,305)=4.60, p<.01, \eta^2=.05$) op de gestandaardiseerde leerwinst van de leerlingen.

Opvallend in deze resultaten is dat de opvattingen en percepties van leerkrachten vaak – onverwacht- negatief samenhangen met de vooruitgang die de leerlingen boeken, terwijl diezelfde opvattingen en percepties wel positief samenhangen met leerprestaties. Dit kan wellicht verklaard worden door het feit dat de grootste vooruitgang wordt geboekt in de scholen met de zwakste leerlingen. Het is immers gemakkelijker om een zwakke groep leerlingen fors vooruit te laten gaan dan een sterkere groep leerlingen. Wanneer de leerachterstand ten opzichte van de normgroep erg groot is, dan is er veel ruimte voor vooruitgang. Wanneer daarentegen de leerachterstand ten opzichte van de normgroep klein is, dan zorgt een goede klaspraktijk hooguit voor een kleine inhaalbeweging of een status quo. Uit deze resultaten kunnen we dan ook afleiden dat de grootste leerwinst geboekt wordt in scholen waar de leerlingen algemeen zwak presteren. De correlatie tussen de prestaties van de leerlingen bij de start van het onderzoek en de gestandaardiseerde leerwinst is voor alle cohortes en alle leerdomeinen significant en negatief (zie Tabel 16). In deze scholen zijn de opvattingen van de leerkrachten eerder negatief. Zo komen we tot een resultaat waarbij schoolteams die lage verwachtingen hebben, weinig vertrouwen in de leerlingen hebben, weinig geloven in hun eigen doelmatigheid, ..., in de analyses gekoppeld worden aan sterke vooruitgang bij de leerlingen. Om deze verklaring te staven toont Tabel 16 de correlatie tussen leerprestaties bij de start van het onderzoek en de geboekte leerwinst in het eerste en tweede jaar van het onderzoek voor de drie cohorten.

Tabel 16. Bivariate correlatiecoëfficiënten (r) tussen de prestaties op de eerste toets en de geboekte gestandaardiseerde leerwinst in elk leerjaar en voor elk leerdomein

leerjaar	rekenen	luisteren	lezen
K3	-.52*	-.74*	
L1	-.61*	-.59*	
L2	-.35*	-.84*	-.45*
L3	-.04	-.47*	-.55*
L4	-.34*	-.59*	-.42*
L5	-.28*	-.57*	-.72*

*p<.01

Betekenisvoller dan te kijken naar het effect van leerkrachtkenmerken op de gestandaardiseerde leerwinst bij de kinderen, is om na te gaan hoe leerkrachtkenmerken samenhangen met de leerachterstand van de kinderen voor rekenen en taal. Tabel 17 toont de correlaties tussen de verschillende leerkrachtkenmerken en de positie van de leerlingen in cohorte 3 voor rekenen, lezen en luisteren bij de start en het einde van het onderzoek.

Voor cohorte drie zien we dat leerlingen in scholen waar de leerkrachten geloven in de onderwijsbaarheid van hun leerlingen minder leerachterstand hebben voor rekenen, lezen en luisteren bij de start van het onderzoek. Deze samenhang is er niet meer bij het laatste meetmoment. Ook het vertrouwen van leerkrachten hangt positief samen met de positie van de leerlingen ten opzichte van de normgroep: in scholen waar leerkrachten vertrouwen hebben in hun leerlingen vertonen de leerlingen minder leerachterstand en dit vooral voor rekenen. Tot slot valt op dat leerkrachten in scholen waar de leerlingen een minder grote leerachterstand hebben, hogere verwachtingen koesteren.

Tabel 17. Correlaties tussen leerkrachtkenmerken en de positie van leerlingen in cohorte 3 voor rekenen, lezen en luisteren bij de start en het einde van het onderzoek

Cohorte 3		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	MoPositieRekenen	1												
2	MoPositieLezen	.44**	1											
3	MoPositieLuisteren	.39**	.41**	1										
4	MzPositieRekenen	.71**	.31**	.30**	1									
5	MzPositieLezen	.39**	.34**	.36**	.43**	1								
6	MzPositieLuisteren	.29**	.37**	.54**	.27**	.32**	1							
7	Onderwijsbaarheid	.17**	.23**	.18**	.02	.03	.04	1						
8	Doelmatigheidsbeleving	-.05	.09*	.10*	-.17**	-.07	.02	.53**	1					
9	Vertrouwen	.14**	.13**	.14**	.13**	.04	-.05	.66**	.32**	1				
10	Veranderingsbereidheid	-.10*	-.00	.05	-.07	.09	.18**	-.32**	-.09*	-.54**	1			
11	Jobtevredenheid	-.21**	-.15**	-.03	-.26**	-.02	-.02	-.18**	.17**	-.44**	.48**	1		
12	Multiculturaliteit	.06	.16**	.01	.08	.05	.13*	.23**	-.11**	.11**	.15**	-.15**	1	
13	Verwachtingen	-.12**	-.19**	-.10*	-.07	.03	-.04	-.36**	-.23**	-.50**	.38**	.38**	.16**	1

5.2.5. Het effect van opvattingen van leerkrachten op het welbevinden van de leerlingen

Op basis van de resultaten van multivariate variantieanalyses stellen we her en der een significant effect vast van opvattingen van leerkrachten op het welbevinden van de kinderen (zie Tabel 19).

In de derde kleuterklas werd het welbevinden van de kinderen door de leerkracht ingeschat. Opmerkelijk is dat leerkrachten het welbevinden van hun leerlingen positiever inschatten op scholen waar een sterk vertrouwen heerst in de leerlingen ($F(1,614)=4.78$, $p<.05$, $\eta^2=.01$), waar de leerkrachten sterk geloven in hun eigen doelmatigheid ($F(1,614)=5.53$, $p<.05$, $\eta^2=.01$) en waar leerkrachten een grotere tevredenheid hebben met hun job ($F(1,614)=20.95$, $p<.01$, $\eta^2=.03$). Wanneer dezelfde groep leerlingen in het eerste leerjaar zelf rapporteert over het welbevinden op school zien we enkel nog een klein effect van het vertrouwen van de leerkrachten ($F(1,614)=4.64$, $p<.05$, $\eta^2=.01$).

Ook in het tweede leerjaar zien we een effect van de verwachtingen ($F(1, 637)=12.40$, $p<.01$, $\eta^2=.02$) en het vertrouwen van de leerkrachten ($F(1, 637)=7.28$, $p<.01$, $\eta^2=.01$) op het welbevinden. In het derde leerjaar hebben de opvattingen van de leerkrachten op school geen significant effect op het welbevinden van de leerlingen. Op het einde van het vierde leerjaar zien we opnieuw een klein effect opduiken van het vertrouwen van de leerkrachten op het welbevinden van de leerlingen ($F(1,483)=6.54$, $p<.05$, $\eta^2=.01$) en dit effect blijft ook bestaan in het vijfde leerjaar ($F(1, 483)=14.08$, $p<.01$, $\eta^2=.04$). Eveneens zien we een klein effect van de opvattingen over multiculturaliteit in het schoolteam op het welbevinden van de leerlingen in het vierde $F(1, 637)=4.61$, $p<.05$, $\eta^2=.01$) en vijfde leerjaar $F(1, 637)=8.91$, $p<.01$, $\eta^2=.03$).

Tabel 18. Correlatie tussen opvattingen van leerkrachten, leerresultaten en leerwinst voor taal en rekenen en welbevinden in de drie cohorten op elk van de drie meetmomenten

		Onderwijsbaarheid	Verwachtingen	Vertrouwen	Doelmatigheid	Jobtevredenheid	Multiculturaliteit	Veranderingsbereidheid
Cohorte 1								
Rekenen	Mo	.09 [*]	.00	.03	-.00	.00	.17 ^{**}	.12 ^{**}
	M1	.15 ^{**}	-.11 ^{**}	.12 ^{**}	-.06	-.12 ^{**}	.12 ^{**}	.03
	M2	.04	.02	-.05	-.00	-.19 ^{**}	.09	-.05
	zLeerwinst	-.04	-.04	-.07	-.06	-.11	-.00	-.11
Taal	Mo	.04	-.05	.01	-.08 [*]	.02	.18 ^{**}	.20 ^{**}
	M1	.16 ^{**}	-.13 ^{**}	.16 ^{**}	-.07	-.13 ^{**}	.11 ^{**}	.00
	M2	.14 ^{**}	-.14 ^{**}	.08	.09	-.07	.06	.05
	zLeerwinst	.11	-.04	.09	.16 ^{**}	-.05	-.12 [*]	-.23 ^{**}
Welbevinden	Mo	.08 [*]	.02	.01	.05	.09 [*]	-.03	.03
	M1	.02	.04	-.00	.02	.20 ^{**}	-.07	.08 [*]
	M2	.02	-.05	-.02	.08	-.01	-.09	-.02
Cohorte 2								
Rekenen	Mo	.16 ^{**}	.05	.07 [*]	.01	-.10 ^{**}	.10 ^{**}	-.02
	M1	.19 ^{**}	-.11 ^{**}	.21 ^{**}	-.01	-.26 ^{**}	.13 ^{**}	-.07
	M2	-.05	.02	.00	-.27 ^{**}	-.31 ^{**}	.17 ^{**}	-.00
	zLeerwinst	-.10 ^{**}	-.10 ^{**}	-.02	-.25 ^{**}	-.23 ^{**}	.02	.00
Lezen	Mo	.21 ^{**}	-.14 ^{**}	.12 ^{**}	.12 ^{**}	-.09 [*]	.06	-.07
	M1	.27 ^{**}	-.22 ^{**}	.21 ^{**}	.08 [*]	-.13 ^{**}	.05	-.09 [*]
	M2	.08	-.14 ^{**}	.11 [*]	.18 ^{**}	-.16 ^{**}	.09	-.01
	zLeerwinst	-.15 ^{**}	.00	-.05 ^{**}	-.13 ^{**}	-.04 [*]	.02	.02
Luisteren	Mo	.21 ^{**}	-.14 ^{**}	.12 ^{**}	.12 ^{**}	-.09 [*]	.06	-.07
	M1	.26 ^{**}	-.15 ^{**}	.14 ^{**}	.17 ^{**}	-.06	.11 ^{**}	-.02
	M2	.02	-.06	.11 [*]	-.11 [*]	-.21 ^{**}	.01	-.12 [*]
	zLeerwinst	-.26 ^{**}	.11 [*]	-.10	-.24 ^{**}	.03	-.07	-.03
Welbevinden	Mo	.04	-.14 ^{**}	-.01	.07	.01	-.11 ^{**}	-.06
	M1	-.07	-.02	-.04 [*]	.09 [*]	.06	-.13 ^{**}	-.03
	M2	-.19 ^{**}	.07	-.10 [*]	-.16 ^{**}	.04	-.08	.03

		Onderwijsbaarheid	Verwachtingen	Vertrouwen	Doelmatigheid	Jobtevredenheid	Multiculturaliteit	Veranderings- bereidheid
Cohorte 3								
Rekenen	Mo	.17 ^{**}	-.12 ^{**}	.14 ^{**}	-.05	-.21 ^{**}	.06	-.10 [*]
	M1	.20 ^{**}	-.09 [*]	.12 ^{**}	-.10 [*]	-.23 ^{**}	.07	-.08 [*]
	M2	.02	-.07	.13 ^{**}	-.17 ^{**}	-.26 ^{**}	.08	-.07
	zLeerwinst	-.19 ^{**}	.05	.02	-.16 ^{**}	-.17 ^{**}	.01	-.07
Lezen	Mo	.23 ^{**}	-.19 ^{**}	.13 ^{**}	.09 [*]	-.15 ^{**}	.16 ^{**}	-.00
	M1	.13 ^{**}	-.09 [*]	.07	-.02	-.13 ^{**}	.16 ^{**}	.04
	M2	.03 ^{**}	.03 ^{**}	.04	-.07	-.02	.05 ^{**}	.09
	zLeerwinst	-.18 ^{**}	.17 ^{**}	-.05 ^{**}	-.18 ^{**}	.05	-.14 ^{**}	.06
Luisteren	Mo	.18 ^{**}	-.10 [*]	.14 ^{**}	.10 [*]	-.03	.01	.05 [*]
	M1	.14 ^{**}	-.07	.08 [*]	.07	-.07	.13 ^{**}	.09 [*]
	M2	.04 [*]	-.04	-.05	.02	-.02	.13 [*]	.18 ^{**}
	zLeerwinst	-.12 [*]	.02	-.18 ^{**}	-.08	-.02	.05	.04
Welbevinden	Mo	-.02	-.01	.03 [*]	-.05	.04 ^{**}	.03	.06
	M1	.10 [*]	-.00	.10 [*]	.18 ^{**}	.11 ^{**}	.08	.06
	M2	.10	-.06	.17 ^{**}	.05	-.00	.11 [*]	-.01

Onderwijsbaarheid = gemiddelde schaalscore, verwachtingen = % LK met lage verwachtingen, vertrouwen = gemiddelde schaalscore, doelmatigheid = gemiddelde schaalscore, jobtevredenheid = % LK met lage tevredenheid, multiculturaliteit = % LK met negatieve opvattingen, veranderingbereidheid = % LK met lage veranderingbereidheid

Tabel 19. Het effect van de opvattingen van leerkrachten op de leerprestaties en voortgang voor taal en rekenen en het welbevinden van leerlingen

		Onderwijsbaarheid		Verwachtingen		Vertrouwen		Doelmatigheid		Jobtevredenheid		Multiculturaliteit		Verander- bereidheid	
meetmoment		F	Partial η^2	F	Partial	F	Partial η^2	F	Partial η^2	F	Partial η^2	F	Partial	F	Partial
Leerprestaties voor taal en rekenen															
Coh1	BK3	3.99*	.014	6.88**	.024	.97	.003	10.08**	.034	2.03	.007	0.86	.003	14.00**	.047
	EK3	8.53**	.029	2.24	.008	2.76	.010	11.22**	.038	0.89	.003	0.1	.001	7.04**	.024
	EL1	3.83*	.020	3.74*	.019	5.42**	.028	0.20	.001	7.08**	.036	1.28	.007	6.52**	.033
Coh2	BL2	9.99**	.032	7.28**	.024	1.55	.005	1.47	.005	2.81	.009	0.08	.000	0.53	.002
	EL2	10.57**	.048	4.08**	.019	2.30	.011	1.73	.008	6.34**	.030	2.40	.011	1.30	.006
Coh3	EL3	0.39	.003	2.00	.015	1.14	.009	9.16**	.067	6.85**	.051	2.99*	.023	1.90	.015
	BL4	5.90**	.032	4.34**	.024	4.15**	.023	4.35**	.024	2.68*	.015	3.56*	.020	5.01**	.028
	EL4	11.84**	.062	1.64	.009	0.50	.003	8.68**	.046	3.91**	.021	3.32*	.018	4.14**	.023
	EL5	2.31	.020	2.73*	.024	3.75*	.032	1.88	.016	2.04	.018	2.18	.019	4.61**	.039
Voortgang voor taal en rekenen															
Coh1	BK3→EK3	0.50	.002	6.19**	.026	0.36	.002	5.50**	.023	1.12	.005	0.45	.002	11.31**	.046
	EK3→EL1	2.12	.016	0.72	.005	3.84*	.028	3.92*	.029	1.74	.013	2.16	.016	0.61	.005
	BK3→EL1	0.52	.004	3.17*	.025	2.20	.017	3.54*	.028	1.48	.012	2.22	.017	3.33*	.026
Coh2	BL2→EL2	5.58**	.030	1.78	.010	3.51*	.019	1.89	.009	5.99**	.032	1.35	.007	0.11	.001
	EL2→EL3	1.74	.016	1.09	.010	0.35	.003	10.23**	.088	0.46	.004	2.33	.022	0.90	.008
Coh3	BL2→EL3	3.47*	.034	3.15*	.031	1.19	.012	6.88**	.066	4.23**	.042	1.01	.010	1.87	.019
	BL4 → EL4	5.15**	.031	0.64	.004	2.54	.015	4.24**	.025	0.86	.005	4.21**	.025	0.84	.005
	EL4 → EL5	13.39**	.119	2.61	.026	8.56**	.080	2.47	.024	2.31	.023	3.51*	.034	1.09	.011
	BL4 → EL5	7.83**	.077	4.73**	.048	8.09**	.079	1.36	.014	1.45	.015	4.60**	.047	1.22	.013
Welbevinden															
Coh1	BK3	7.56**	.014	0.27	.001	0.02	.000	1.09	.002	1.54	.003	3.59	.007	0.97	.002
	EK3	0.79	.001	0.22	.000	4.78*	.008	5.53*	.009	20.95**	.033	0.68	.001	0.54	.001
	EL1	1.66	.004	0.23	.001	4.64*	.012	2.30	.006	2.94	.007	6.18*	.015	0.36	.001
Coh2	BL2	0.45	.001	12.40**	.019	7.28**	.011	0.53	.001	0.17	.000	0.37	.001	3.52	.006
	EL2	6.69**	.010	0.21	.000	0.17	.000	10.60**	.016	0.03	.000	1.31	.002	1.44	.002
Coh3	EL3	3.37	.008	0.03	.000	0.53	.001	1.31	.003	0.60	.001	0.02	.000	0.07	.000
	BL4	0.29	.001	0.40	.001	3.55	.008	2.33	.005	1.33	.003	0.01	.000	2.04	.004
	EL4	0.56	.001	0.12	.000	6.54*	.014	2.11	.004	5.89*	.012	4.61*	.010	0.51	.001
	EL5	5.12*	.015	0.03	.000	14.08**	.041	0.42	.001	0.59	.002	8.91**	.026	0.00	.000

5.3. Invloed van schoolkenmerken op leerresultaten en welbevinden

Vanuit het theoretisch kader onderscheiden we een aantal schoolgebonden kenmerken die de resultaten van de leerlingen kunnen beïnvloeden. In de volgende paragrafen gaan we na in welke mate de leerlingpopulatie, de schoolinfrastructuur, het schoolbeleid en leiderschap een invloed hebben op de resultaten, de voortgang en het welbevinden van de leerlingen. Hiertoe gaan we opnieuw in op de samenhang tussen elk van deze kenmerken en de leerresultaten en bestuderen we aan de hand van multivariate variantieanalyses het effect van elk schoolkenmerk op de resultaten, de voortgang en het welbevinden van de leerlingen. Tabel 19 geeft een overzicht van de correlaties tussen de verschillende variabelen. In Tabel 20 vindt u de resultaten van de variantieanalyses.

5.3.1. Operationalisering van schoolkenmerken

De samenstelling van de leerlingenpopulatie wordt uitgedrukt in het percentage anderstalige leerlingen (%thuis taal) op school en het percentage leerlingen uit een gezin met een lage sociaaleconomische status (%SES). Deze informatie werd voor elke betrokken school opgevraagd bij het departement onderwijs.

De schoolinfrastructuur werd bevestigd bij de schoolteams. Alle betrokken leerkrachten, directieleden en zorgleerkrachten werden aan de hand van een aantal stellingen bevestigd over de kwaliteit van de schoolinfrastructuur. Respondenten scoorden elke stelling op een Likertschaal van 0 (helemaal niet akkoord) tot 4 (helemaal akkoord). Op basis van de scores op elk van deze stellingen werd voor elke respondent een schaalscore berekend met een minimum van 0 en een maximum van 4. Om deze schaalscores te kunnen koppelen aan de resultaten van leerlingen werd de variabele geaggregeerd op schoolniveau. Dit wil zeggen dat voor elke school een gemiddelde score van alle respondenten op die school werd berekend die vervolgens wordt gekoppeld aan de resultaten van de leerlingen op diezelfde school.

Het schoolbeleid en het leiderschap binnen de school worden op dezelfde manier bevestigd: de schoolteam scoren een aantal stellingen op een Likertschaal. Vervolgens wordt voor elke respondent een schaalscore berekend. De gemiddelde schaalscore van alle leerkrachten binnen één school wordt gekoppeld aan de leerlingresultaten. Hiertoe werd gecontroleerd of de interklas correlatie hoog genoeg is. Voor elk van deze schalen stellen we vast dat er voldoende gelijkenissen zijn tussen de leerkrachten binnen één school om een gemiddelde score voor de hele school te hanteren.

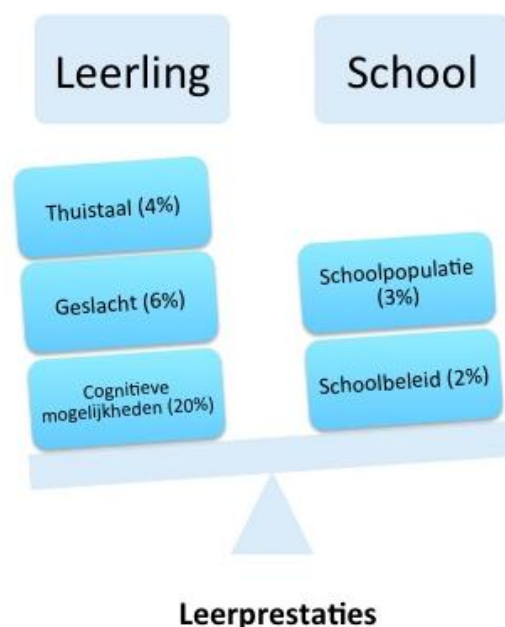
5.3.2. Het effect van schoolkenmerken op de leerprestaties voor taal en rekenen van de leerlingen

Wanneer we het effect van schoolkenmerken op de leerprestaties van de leerlingen in de drie cohorten beschouwen, valt op dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie op school in elk leerjaar een significant effect heeft op de leerprestaties van de leerlingen (zie Tabel 20).

In de jongste leeftijdsgroep zien we een minimaal effect van het aantal kinderen met een lage SES ($F(1,592)=3.51, p<.05, \eta^2=.01$) en het aantal anderstalige kinderen op school ($F(1,592)=18.76, p<.01, \eta^2=.01$) op de leerprestaties bij het begin van de derde kleuterklas. Het effect van het aantal anderstalige kinderen op school neemt echter toe op het einde van de derde kleuterklas ($F(1,592)=12.65, p<.01, \eta^2=.04$) en het eerste leerjaar ($F(1,592)=7.64, p<.01, \eta^2=.04$). We stellen dus

vast dat jonge kinderen in een school met veel anderstalige leerlingen minder goed presteren voor taal en rekenen. In deze jongste groep kinderen zien we verder ook een significant effect van de schoolinfrastructuur ($F(1,592)=4.14$, $p<.05$, $\eta^2=.02$) en het schoolbeleid ($F(1,592)=19.35$, $p<.01$, $\eta^2=.09$) op de prestaties in het eerste leerjaar. Het verband met de schoolinfrastructuur is positief: hoe positiever de infrastructuur beoordeeld wordt door het schoolteam, hoe beter de leerresultaten van de kinderen in het eerste leerjaar ($r=.20$, $p<.01$). Het schoolbeleid daarentegen hangt negatief samen met de leerprestaties voor rekenen ($r=-.22$, $p<.01$) en taal ($r=-.17$, $p<.01$) in het eerste leerjaar. Dit wil zeggen dat kinderen in een school met een sterke visie en beleid gemiddeld minder goed presteren dan kinderen in een school met een zwak beleid.

In de tweede cohorte zien we eveneens een significant effect van de samenstelling van de schoolpopulatie. Ook in deze leeftijdsgroep zien we een samenhang tussen het percentage anderstalige leerlingen op school, d.i. kinderen die thuis met geen van beide ouders Nederlands spreken, en de prestaties voor rekenen ($r=-.14$, $p<.01$) en taal ($r=-.13$, $p<.01$) in het tweede leerjaar. Er is dan ook een significant effect van het percentage anderstalige leerlingen op school op de leerprestaties aan het begin van het tweede leerjaar ($F(1,604)=8.27$, $p<.01$, $\eta^2=.03$), het einde van het tweede leerjaar ($F(1,604)=11.30$, $p<.01$, $\eta^2=.05$) en het einde van het derde leerjaar ($F(1,604)=6.00$, $p<.01$, $\eta^2=.04$). Net als in de jongste leeftijdsgroep zien we ook bij deze groep een significante samenhang tussen leerprestaties en de schoolinfrastructuur: in scholen waar de leerkrachten de infrastructuur positief beoordelen presteren de leerlingen in het derde leerjaar algemeen beter ($F(1,604)=6.48$, $p<.01$, $\eta^2=.05$). Het schoolbeleid en het leiderschap op school hebben eveneens een significant, maar klein effect op de leerprestaties van kinderen in het tweede leerjaar ($\eta^2=.01$).



Figuur 35. Visuele voorstelling van de invloed van leerling- en schoolkenmerken op de leerprestaties van kinderen.

In cohorte 3 zien we opnieuw een significant effect van het aantal anderstalige leerlingen op school op de leerprestaties van de kinderen op elk meetmoment (M_0 : $F(1,551)=16.69$, $p<.01$, $\eta^2=.08$; M_1 :

$F(1,558)=17.10, p<.01, \eta^2=.09$; $M2: F(1,358)=7.99, p<.01, \eta^2=.05$). Bovendien is het effect sterker dan bij jongere kinderen: de schoolpopulatie verklaart in deze groep 6 tot 9% van de variantie in leerprestaties. In deze groep wordt ook het effect van het schoolbeleid duidelijker. Vooral op het einde van het vijfde leerjaar is er een noemenswaardig effect van de mate waarin er op school een duidelijk beleid gevoerd wordt op de prestaties van de leerlingen ($F(1,358)=7.61, p<.01, \eta^2=.06$). In tegenstelling tot bij de jongste groep is het verband tussen schoolbeleid en prestaties bij oudere leerlingen wel positief ($r=.14, p<.01$): hoe sterker het schoolbeleid, hoe beter de leerprestaties. Tot slot speelt ook bij deze leeftijdsgroep de schoolinfrastructuur een rol: op scholen waar de infrastructuur door het schoolteam positief beoordeeld wordt, presteren de leerlingen beter.

We kunnen besluiten dat vooral de leerlingpopulatie in een school en het schoolbeleid een invloed hebben op de leerprestaties van de kinderen. De effecten zijn echter klein en wegen bijvoorbeeld niet op tegen de invloed van individuele leerlingkenmerken. Figuur 35 geeft een visuele voorstelling van de invloed van schoolkenmerken op de leerprestaties, in vergelijking met de impact van individuele leerlingkenmerken.

5.3.3. Het effect van schoolkenmerken op de voortgang in leerprestaties bij kinderen

We willen niet enkel weten welke schoolkenmerken een invloed hebben op de leerprestaties maar ook op de evolutie die kinderen doormaken in taal- en rekenvaardigheid. Een overzicht van alle resultaten van de multivariate variantieanalyses met betrekking tot het effect van schoolkenmerken op de voortgang van leerlingen vindt u terug in Tabel 21. We vatten kort de belangrijkste resultaten samen.

In de derde kleuterklas wordt de voortgang voor taal en rekenen significant beïnvloed door de leerlingpopulatie van de school ($F(1,592)=10.54, p<.01, \eta^2=.04$): hoe meer anderstalige kinderen er op school zijn, hoe meer leerwinst er in de derde kleuterklas geboekt wordt voor taal ($r=.10, p<.01$)

Ook in het eerste leerjaar wordt de leerwinst voor taal beïnvloed door de leerlingpopulatie, maar nu is het effect van het aandeel kinderen met een lage SES groter: in scholen met meer kinderen uit gezinnen met een lage SES zien we een grotere vooruitgang voor taal dan in scholen met een lagere gemiddelde SES ($F(1,304)=6.12, p<.01, \eta^2=.04$). De leerlingpopulatie heeft geen invloed op de voortgang in rekenvaardigheid van de jongste groep ($r=-.06, p=ns$). In het eerste leerjaar is er naast de leerlingpopulatie ook een significant effect van het schoolbeleid op de leerwinst van de kinderen: in scholen met een sterk beleid en een gedragen schoolvisie zien we algemeen minder vooruitgang voor rekenen ($F(20, 522)= 2.84, p<.01$) en taal ($F(20,529)=2.94, p<.01$).

In het tweede leerjaar zien we geen effect van de leerlingpopulatie van de school op de voortgang voor taal en rekenen van de leerlingen. Wel zien we een significant effect van infrastructuur ($F(1,304)=5.48, p<.01, \eta^2=.03$), schoolbeleid ($F(1,304)=5.04, p<.01, \eta^2=.03$) en leiderschap ($F(1,304)=5.02, p<.01, \eta^2=.03$). Deze schoolkenmerken verklaren echter maar weinig van de variantie in voortgang voor taal of rekenen en ook de correlaties tussen de variabelen zijn zwak. Bovendien is er geen duidelijke interpretatie te koppelen aan deze resultaten.

In het derde tot en met vijfde leerjaar zien we opnieuw een significant effect van de leerlingpopulatie op de voortgang voor taal en rekenen. Net als bij de jongste groep kinderen zien we ook in deze leerjaren een grotere vooruitgang voor lezen en luisteren in scholen met een hoog

percentage anderstalige leerlingen. Scholen die veel leerlingen met een lage SES hebben, boeken dan weer minder vooruitgang voor rekenen.

Tabel 20. Correlatie tussen schoolkenmerken, leerresultaten en leerwinst voor taal en rekenen en welbevinden in de drie cohorten op elk van de drie meetmomenten

		% SES	% Anderstalig	Infrastructuur	Schoolbeleid	Leiderschap
Cohorte 1						
Rekenen	Mo	-.13**	-.25**	.19**	-.00	-.02
	M1	-.10*	-.23**	.16*	.08	-.07
	M2	-.05	-.18**	.07	-.22**	-.00
	zLeerwinst	-.09	-.06	-.06	-.11	.03
Taal	Mo	-.17**	-.34**	.20**	-.01	-.09*
	M1	-.11**	-.28**	.23**	-.01	-.13**
	M2	.15**	-.26**	.20**	-.17**	-.04
	zLeerwinst	.17**	.10	-.03	-.06	.04
Welbevinden	Mo	-.03	-.03	.04	.08	.02
	M1	-.04	-.01	.08	.07	-.01
	M2	-.08	.06	-.03	.03	.00
Cohorte 2						
Rekenen	Mo	.08*	-.14**	.03	-.03	-.03
	M1	.02	-.16**	.11**	.02	-.03
	M2	-.06	-.13**	-.02	-.08	-.08
	zLeerwinst	-.15**	-.00	-.12*	-.03	-.11*
Lezen	Mo	.07	-.15**	.16**	-.02	.07
	M1	.04	-.17**	.11**	.07	-.04
	M2	.03	-.15**	.11*	.06	-.01
	zLeerwinst	-.06	-.01	-.10	.07	-.07
Luisteren	Mo	.07	-.15**	.16**	-.02	.07
	M1	.03	-.16**	.09*	.08*	.10*
	M2	.03	-.12**	.18**	.09	.05
	zLeerwinst	-.06	.14*	-.17**	.03	-.02
Welbevinden	Mo	.06	.06	-.03	.05	.05
	M1	.05	.11**	.01	-.00	.06
	M2	-.01	.09*	.01	-.06	.01
Cohorte 3						
Rekenen	Mo	.04**	-.10**	.07	.14**	.02
	M1	.12**	-.14**	.01	.13**	.00
	M2	.12*	-.12*	-.06	.12*	.00
	zLeerwinst	.03	.00	-.22**	.05	.03
Lezen	Mo	.07	-.10	.17**	.03	.02
	M1	.07	-.18**	.10*	.11**	.01*
	M2	.20**	-.06	-.07	.04	-.12*
	zLeerwinst	.11**	.04**	-.22**	.03	-.13*
Luisteren	Mo	.12**	-.16**	.18**	.06	.04
	M1	.11*	-.09	-.01	.05	.04
	M2	.09	-.10	.04	-.20	-.15**
	zLeerwinst	-.03	.08	-.13*	-.26**	-.19**
Welbevinden	Mo	.02	-.08	.07	.07	.03*
	M1	-.05	-.16**	.15**	.11*	.12*
	M2	-.06	-.06	.02	.17**	.06

* p<.05, ** p<.01

Dit kan als volgt geïnterpreteerd worden: leerlingen die thuis geen Nederlands spreken komen het onderwijs binnen met een aanzienlijke achterstand voor taal omdat dit aspect thuis niet geoefend wordt. Het is dus gemakkelijker om met deze leerlingen een grote vooruitgang te boeken dan met

kinderen die thuis wel Nederlands spreken en horen. Kinderen uit gezinnen met een lage SES worden thuis vaak minder gestimuleerd of ondersteund in hun schoolwerk. Bijgevolg is de voortgang van deze kinderen minder groot.

Bij kinderen in het tweede tot en met vijfde leerjaar zien we eveneens een significant effect van de schoolinfrastructuur op de voortgang in taal en rekenen (zie Tabel 20). Opvallend is daarbij dat we de grootste vooruitgang zien bij de leerlingen in scholen met een oude infrastructuur, die door de leerkrachten niet gewaardeerd wordt. Opnieuw kan een verklaring liggen in het feit dat de schoolinfrastructuur positief samenhangt met leerresultaten. In scholen waar de resultaten beter zijn, hebben de leerlingen minder leerachterstand en is het moeilijker om een grote gestandaardiseerde leerwinst te boeken.

5.3.4. Het effect van schoolkenmerken op het welbevinden van de kinderen

De samenhang tussen schoolkenmerken en het welbevinden van de leerlingen is erg beperkt (zie tabel 20). We vinden geen significante correlaties tussen schoolkenmerken en het welbevinden van de kinderen in cohorte 1. Er zijn dan ook geen significante effecten in deze leeftijdsgroep.

In cohorte twee zien we een significant, doch klein effect van het percentage anderstalige leerlingen op school op het welbevinden van de leerlingen ($F(1,651)=7.18$, $p<.01$, $\eta^2=.01$): op scholen met veel anderstalige leerlingen is het welbevinden algemeen hoger. Ook in cohorte drie zien we een gelijkaardig effect: in scholen waar veel kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status zitten ($F(1,494)=9.77$, $p<.01$, $\eta^2=.02$) en een hoog percentage anderstalige kinderen les volgt ($F(1,486)=14.54$, $p<.01$, $\eta^2=.03$) voelen de kinderen zich beter. In het vijfde leerjaar tonen de analyses verder dat kinderen zich beter voelen in scholen die een sterk beleid voeren ($F(1,342)=8.95$, $p<.01$, $\eta^2=.03$).

Tabel 21. Resultaten van multivariate variantieanalyses naar het effect van schoolkenmerken op de leerprestaties en voortgang voor taal en rekenen van leerlingen in verschillende leerjaren

meetmoment		% SES		% Anderstaligen		Infrastructuur		Schoolbeleid		Leiderschap	
		F	Partial η^2	F	Partial η^2	F	Partial η^2	F	Partial η^2	F	Partial η^2
Leerprestaties voor taal en rekenen											
Coh 1	BK3	3.51*	.012	18.76**	.006	.33	.001	.42	.001	.50	.001
	EK3	1.74	.006	12.65**	.041	4.06*	.014	3.39	.011	1.65	.006
	EL1	9.47**	.046	7.64**	.038	4.14*	.021	19.35**	.090	2.67	.014
Coh 2	BL2	4.83**	.015	8.27**	.025	7.25**	.022	3.92*	.012	3.92*	.012
	EL2	1.32	.006	11.30**	.048	.88	.004	4.28**	.019	4.28**	.019
	EL3	0.74	.006	6.00**	.044	6.48**	.047	0.54	.004	0.53	.004
Coh3	BL4	2.25	.012	16.69**	.084	0.95	.005	4.69**	.025	2.25	.012
	EL4	11.75**	.060	17.10**	.085	3.66*	.020	6.60**	.035	3.91**	.021
	EL5	0.64	.005	7.99**	.064	6.07**	.049	7.61**	.061	1.75	.015
Voortgang voor taal en rekenen											
Coh 1	BK3→EK3	1.48	.006	10.54**	.042	3.03*	.012	2.41	.010	0.49	.002
	EK3→EL1	6.12**	.044	1.44	.011	0.12	.001	16.20**	.108	2.76	.020
	BK3→EL1	8.98**	.066	6.91**	.051	1.06	.008	5.67**	.042	2.10	.016
Coh 2	BL2→EL2	0.81	.004	1.84	.009	5.48**	.027	5.04**	.025	5.02**	.025
	EL2→EL3	5.20**	.046	0.97	.009	6.12**	.054	0.44	.004	0.43	.004
	BL2→EL3	3.65*	.035	2.12	.021	1.52	.015	2.41	.024	2.41	.024
Coh 3	BL4→EL4	8.21**	.047	1.59	.009	10.17**	.058	2.29	.014	0.65	.004
	EL4→EL5	13.81**	.120	4.83**	.045	7.33**	.067	2.46	.024	4.55*	.043
	BL4→EL5	4.19**	.042	0.84	.009	8.38**	.008	3.65*	.036	2.85*	.029
Welbevinden											
Coh 1	BK3	0.19	.000	.04	.000	0.08	.000	3.12	.006	0.04	.000
	EK3	0.73	.001	0.24	.000	3.53	.005	3.05	.005	1.09	.002
	EL1	2.10	.005	0.62	.002	0.00	.000	0.56	.001	0.44	.001
Coh 2	BL2	0.10	.000	0.06	.000	0.32	.001	0.68	.001	0.18	.001
	EL2	0.53	.001	7.118**	.011	6.02*	.009	0.63	.001	0.28	.000
	EL3	0.54	.001	3.66	.009	2.33	.006	2.24	.005	0.10	.000
Coh3	BL4	0.45	.001	14.54**	.029	0.27	.001	2.89	.006	0.75	.002
	EL4	9.77**	.020	3.69	.007	3.73	.008	1.37	.003	5.73*	.012
	EL5	5.67*	.017	0.12	.000	0.00	.000	8.95**	.026	0.10	.000

5.4. Naar een globaal verklaringsmodel voor leerprestaties, voortgang en welbevinden: een multilevel model

Uit de voorgaande multivariate variantieanalyses komen op elk niveau – leerling, - klas-, en schoolniveau - een aantal factoren naar voor die een invloed hebben op de leerprestaties, de leerwinst en het welbevinden van de leerlingen. In de volgende paragrafen brengen we deze drie niveaus samen en gaan we na welke van de verklarende factoren overeind blijven wanneer rekening gehouden wordt met de hiërarchische structuur in de data. Het onderzoek van de pLEO-Monitor omvat namelijk een grote groep kinderen die niet geheel los van elkaar staan: kinderen in dezelfde school vertonen onderling meer gelijkenissen dan dat ze op kinderen uit een andere school lijken. Zo ook lijken de prestaties van een leerling op meetmoment 2 meer op de prestaties van diezelfde leerling op een eerder meetmoment dan op de prestaties van een ander kind. Om rekening te houden met deze hiërarchische structuur voeren we multilevel analyses uit (MLwiN 2.29).

Voor deze analyses maken we gebruik van drie niveaus: (1) meetmomenten, in (2) leerlingen, in (3) scholen. We kijken dus naar de voortgang die een leerling maakt voor lezen, luisteren, rekenen en welbevinden, rekening houdend met een aantal specifieke kenmerken van het kind en factoren die kenmerkend zijn voor de school waarin het kind zit. We bouwen het multiniveau-model tien keer voor elk leergebied, binnen elke leerlingcohort. Merk op dat het klasniveau hier niet afzonderlijk wordt opgenomen. De kenmerken van leerkrachten die eerder in dit hoofdstuk werden besproken werden steeds geaggregeerd op schoolniveau.

Tabel 22 geeft een overzicht van de variabelen die worden opgenomen in het multilevel model dat voor elk leergebied en voor elke cohort systematisch wordt opgebouwd. Het opbouwen van dit model gebeurt telkens op dezelfde manier: stapsgewijs worden student- en schoolfactoren toegevoegd. Eerst wordt een nulmodel geschat om de variantie te splitsen over de drie hiërarchische niveaus. In de volgende stap worden leerlingkenmerken toegevoegd (geslacht, thuistaal, opleidingsniveau en cognitieve mogelijkheden). In de derde stap worden schoolcompositiekenmerken toegevoegd (project- vs. controleschool, gemiddeld opleidingsniveau en aandeel anderstalige leerlingen). In de laatste stap worden de percepties van leerkrachten toegevoegd. Bij het toevoegen van de verschillende factoren op leerling- en schoolniveau wordt steeds het interactieeffect toegevoegd met de groei tussen de meetmomenten. Op die manier kunnen we de scores bekijken op het moment van de nulmeting, de eerste meting en de tweede meting. Met andere woorden werden alle predictoren opgenomen in het model als fixed main effects en interactie-effecten met tijd. Niet significante variabelen worden in deze laatste stap verwijderd omwille van de spaarzaamheid van het model. De volledige modellen van de multilevel analyses vindt u terug in bijlage 11. In functie van de leesbaarheid werd dit hoofdstuk beperkt tot een overzicht van de significante resultaten.

We bespreken de resultaten van de multilevel analyses per leerjaar en voor elk leerdomein afzonderlijk.

Tabel 22. Variabelen op leerling- leerkracht-, en schoolniveau die worden opgenomen in het multilevel model

Niveau	Variabele
1 Meetmoment	Mo (nulmeting, sept 2013) M1 (eerste meting, mei 2014) M2 (tweede meting, mei 2015)
2 Leerling	Geslacht SES (opleidingniveau moeder) Thuis taal Cognitieve mogelijkheden
3 Leerkracht (geaggregeerd op schoolniveau)	Opvattingen over onderwijsbaarheid Vertrouwen in de leerlingen Verwachtingen Doelmatigheidsbeleving Jobtevredenheid Opvattingen over multiculturaliteit Veranderingsbereidheid
3 School	Infrastructuur Leiderschap Schoolbeleid Schoolcompositie: SES, thuis taal Type school: projectschool/controleschool

5.4.1. Verklaringsmodel voor verschillen in leerresultaten en leerwinst in cohorte 1

De leerlingen in cohorte 1 worden een eerste keer getest bij de start van de derde kleuterklas (T₀) en vervolgens opnieuw getest aan het einde van de derde kleuterklas (T₁) en het einde van het eerste leerjaar (T₂). Om inzicht te verwerven in welke factoren de leerprestaties en voortgang van de kinderen in cohorte 1 kunnen verklaren, worden twee multilevel modellen geanalyseerd: een model voor rekenen en een model voor taal. Het welbevinden van de kinderen in de derde kleuterklas werd te beperkt bevraagd om op te nemen in een groeimodel. Bijgevolg doen we hier geen uitspraken over het welbevinden van deze jongste groep.

Rekenen

De leerprestaties en de voortgang voor rekenen in deze jongste groep leerlingen wordt op leerlingniveau beïnvloed door het geslacht, de sociaal-economische status en de cognitieve mogelijkheden van de leerling. Meisjes presteren minder goed dan jongens voor rekenen en boeken eveneens minder vooruitgang ($b = -2.86$, $SE = 0.80$, $p < .001$). Kinderen uit een gezin met een hogere sociaal-economische status (SES) presteren bij aanvang van de derde kleuterklas beter dan hun klasgenoten uit een gezin met een lage SES ($b = 2.01$, $SE = 0.81$, $p < .01$) maar boeken minder vooruitgang ($b = -2.05$, $SE = 0.66$, $p < .01$). De leerlingen met sterkere cognitieve mogelijkheden presteren beter voor rekenen ($b = 0.35$, $SE = 0.05$, $p < .001$) en boeken meer vooruitgang in het eerste leerjaar ($b = 0.16$, $SE = 0.05$, $p < .01$) dan hun klasgenoten met zwakkere cognitieve mogelijkheden.

Op niveau van de school zien we dat de samenstelling van de schoolpopulatie, en meer bepaald de gemiddelde sociaal-economische status van de kinderen op school, een invloed heeft op de leerprestaties en de voortgang voor rekenen: in scholen waar minder leerlingen uit een gezin met een lage SES schoollopen zijn de prestaties voor reken bij de start van de derde kleuterklas hoger ($b= 7.99, SE=3.52, p<.05$). De grootste vooruitgang voor rekenen wordt echter geboekt in scholen met veel leerlingen uit een gezin met een lage SES ($b= -9.83, SE=3.03, p<.01$).

Ook de opvattingen van het schoolteam hebben een invloed. In scholen waar weinig leerkrachten negatieve opvattingen hebben over multiculturaliteit zijn de prestaties voor rekenen bij de start van de derde kleuterklas beter ($b= 8.83, SE=3.73, p<.05$). Er is geen effect van de opvattingen over multiculturaliteit op de voortgang van de leerlingen. De voortgang wordt wel beïnvloed door de veranderingsbereidheid bij het schoolteam: in scholen waar de meeste leerkrachten positief staan tegenover veranderingen zien we een sterkere vooruitgang voor rekenen bij de leerlingen in de derde kleuterklas ($b= -5.22, SE=1.89, p<.01$).

Tabel 23. Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 1 van rekenen

REKENEN cohorte 1	Prestaties	Voortgang jaar1	Voortgang jaar2
Meisjes			↓
Hogere SES	↑	↓	
Sterkere cognitieve mogelijkheden	↑		↑
Meer lage SES-leerlingen op school	↑	↓	
Sterkere veranderingsbereidheid		↑	
Sterker schoolbeleid		↑	
Positiever tav multiculturaliteit	↓		

Taal

De multilevelanalyse naar de factoren die de prestaties en voortgang voor taal in de jongste groep beïnvloeden toont op niveau van de leerling een significant effect van de sociaal-economische status, de cognitieve mogelijkheden en de thuistaal van de leerling. Deze factoren beïnvloeden de taalvaardigheid van de kinderen bij de start van de derde kleuterklas maar hebben geen invloed op de voortgang die de kinderen boeken. Kinderen die thuis geen Nederlands spreken ($b= -2.92, SE=1.26, p<.05$), kinderen die in een gezin met een lage SES opgroeien ($b= 2.62, SE=1.21, p<.05$), en kinderen met zwakkere cognitieve mogelijkheden presteren zwakker voor taal in de derde kleuterklas dan kinderen die thuis wel Nederlands spreken, uit een gezin met een hoge SES komen of sterke cognitieve mogelijkheden hebben.

Op niveau van de school zien we ook voor taal een invloed van de gemiddelde SES van de schoolpopulatie: op scholen waar de gemiddelde SES lager ligt, zien we meer vooruitgang voor taal in het eerste leerjaar ($b= 9.94, SE=3.20, p<.01$). Ook het percentage anderstalige leerlingen op school speelt een rol: in scholen waar veel anderstalige kinderen zitten presteren de kinderen bij de start van de derde kleuterklas minder goed ($b= -23.96, SE=6.80, p<.001$). Ook kinderen die thuis wel Nederlands praten presteren dus minder goed voor taal in scholen met veel anderstalige kinderen. Anderzijds

zien we wel een sterkere voortgang voor taal in de derde kleuterklas van scholen met veel anderstalige leerlingen ($b= 14.35$, $SE=3.26$, $p<.05$).

In scholen met een sterk schoolbeleid zien we minder vooruitgang voor taal in het eerste leerjaar ($b= -5.50$, $SE=1.19$, $p<.01$). In scholen waar de leerkrachten een sterk vertrouwen hebben in hun leerlingen zien we dan weer een sterkere vooruitgang voor taal in de derde kleuterklas ($b= 3.74$, $SE=1.20$, $p<.01$).

Tabel 24. Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte van taal

TAAL cohorte 1	Prestaties	Voortgang jaar1	Voortgang jaar2
Andere thuistaal	↓		
Hogere SES	↑		
Sterkere cognitieve mogelijkheden	↑		
Meer lage SES-leerlingen op school			↑
Meer anderstalige leerlingen op school	↓	↑	
Sterker schoolbeleid			↓
Meer vertrouwen in de leerlingen		↑	

5.4.2. Verklaringsmodel voor leerprestaties, voortgang en welbevinden in cohorte 2

De leerlingen in cohorte 2 worden een eerste keer getest bij de start van het tweede leerjaar (T₀) en vervolgens opnieuw getest aan het einde van het tweede leerjaar (T₁) en het einde van het derde leerjaar (T₂). Om inzicht te verwerven in welke factoren de leerprestaties en voortgang van de kinderen in deze cohorte verklaren, worden vier multilevel modellen geanalyseerd: een model voor lezen, voor luisteren, voor rekenen en voor welbevinden. Daarbij wordt steeds gerapporteerd welke factoren een invloed hebben op de leerprestaties bij de start van het tweede leerjaar en welke zaken de voortgang gedurende het tweede en derde leerjaar beïnvloeden.

Lezen

Kijken we naar de factoren die op leerlingniveau een significante bijdrage leveren aan het verklaren van de prestaties en voortgang voor leesvaardigheid van de leerlingen dan toont de multilevelanalyse dat leerlingen met sterkere cognitieve vaardigheden betere startresultaten behalen voor lezen in het begin van het tweede leerjaar ($b= 0.10$, $SE=0.02$, $p<.001$), maar dat deze leerlingen niet meer vooruitgang boeken dan leeftijdsgenoten met zwakkere cognitieve mogelijkheden. De overige leerlingkenmerken – geslacht, SES en thuistaal – hebben geen significant effect op de prestaties of voortgang voor lezen.

Op schoolniveau zien we een significant effect van de schoolpopulatie: scholen met gemiddeld meer lagere SES-leerlingen, vertonen betere prestaties voor lezen bij de start van het tweede leerjaar ($b= 4.18$, $SE=1.77$, $p<.05$). De gemiddelde SES van de leerlingen op school heeft geen invloed op de voortgang in lezen van de leerlingen in cohorte 2.

Ook de opvattingen van de leerkrachten op school hebben een effect: in scholen waar minder leerkrachten negatieve opvattingen hebben over multiculturaliteit zijn de prestaties voor lezen bij aanvang van het tweede leerjaar beter ($b=3.09$, $SE=1.48$, $p<.05$). Deze opvattingen hebben geen effect op de voortgang voor lezen bij de kinderen. Ook in scholen waar er minder leerkrachten zijn

die lage verwachtingen hebben van de leerlingen zijn de prestaties voor lezen in het tweede leerjaar beter ($b = -2.76$, $SE = 0.74$, $p < .001$). Opnieuw is er geen effect op de vooruitgang van de leerlingen.

Tabel 25. Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 2 van lezen

LEZEN cohorte 2	Prestaties	Voortgang jaar1	Voortgang jaar2
Sterkere cognitieve mogelijkheden	↑		
Meer lage SES-leerlingen op school	↑		
Positiever tav multiculturaliteit	↓		
Hogere verwachtingen van de leerlingen	↑		

Luisteren

Kijken we naar de factoren die een significante bijdrage leveren aan het verklaren van de prestaties en voortgang voor luistervaardigheid van de leerlingen, dan stellen we vast dat net als de leesvaardigheid, ook de luistervaardigheid sterker is bij kinderen met sterkere cognitieve mogelijkheden. De vooruitgang voor luisteren wordt niet beïnvloed door de cognitieve mogelijkheden van een kind. Wel zien we dat anderstalige kinderen in het tweede leerjaar meer vooruitgang boeken voor luisteren dan kinderen die thuis Nederlands spreken ($b = 0.58$, $SE = 0.25$, $p < .05$).

Op schooniveau zien we opnieuw een significant effect van de gemiddelde sociaal-economische status van de kinderen op school. In scholen waar maximaal 67% van de leerlingen uit een gezin met een lage SES komt presteren de leerlingen in het tweede leerjaar beter voor luisteren dan leerlingen in een school waar nog meer kinderen met een lage SES zitten ($b = 4.78$, $SE = 1.74$, $p < .001$). De sterkste vooruitgang voor luisteren daarentegen, wordt geboekt in het tweede leerjaar van de scholen met meer dan 67% leerlingen met een lage SES ($b = -2.73$, $SE = 1.29$, $p < .05$). Dit effect vervalst in het derde leerjaar.

Tabel 26. Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 2 van luisteren

LUISTEREN cohorte 2	Prestaties	Voortgang jaar1	Voortgang jaar2
Andere thuistaal		↑	
Sterkere cognitieve mogelijkheden	↑		
Meer lage SES-leerlingen op school	↑	↓	
Betere infrastructuur			↑
Hogere doelmatigheidsbeleving			↓
Positiever tav multiculturaliteit	↓		
Hogere verwachtingen	↑		

Wanneer we kijken naar de opvattingen van de leerkrachten op schoolniveau zien we verschillende verklarende factoren. Net als bij lezen, zien we dat leerlingen op een school waar weinig leerkrachten negatieve opvattingen hebben over multiculturaliteit beter presteren voor luisteren bij de start van het tweede leerjaar ($b = 3.93$, $SE = 1.42$, $p < .05$). De opvattingen over multiculturaliteit

hebben echter geen invloed op de voortgang voor luisteren bij de kinderen. Net zoals bij de leesvaardigheid, hebben ook voor luisteren de verwachtingen van de leerkrachten op school een effect: in scholen waar minstens 80% van de leerkrachten lage verwachtingen koesteren ten aanzien van de leerlingen, zien we zwakkere prestaties voor luisteren ($b=-2.72$, $SE=0.73$, $p<.001$). Opnieuw is er echter geen invloed op de voortgang van de leerlingen: hoge verwachtingen bij het schoolteam leiden niet tot een sterkere vooruitgang. De vooruitgang in luistervaardigheid wordt wel beïnvloed door de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten op school. We zien namelijk een sterkere vooruitgang in het derde leerjaar in scholen waar de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten lager is. Een verklaring zou kunnen liggen in het feit dat leerkrachten die minder het gevoel hebben hun doelen te bereiken met de kinderen, zich nog meer inzetten om een verschil te maken. Tot slot zien we ook een sterkere vooruitgang voor luisteren in het derde leerjaar in scholen waar de leerkrachten zich positief uitlaten over de schoolinfrastructuur ($b=9.31$, $SE=3.56$, $p<.01$).

Rekenen

Kijken we naar de leerlingfactoren die een significante bijdrage leveren aan het verklaren van de prestaties en voortgang voor rekenen, dan toont de multilevelanalyse dat meisjes zwakker starten voor rekenen in het tweede leerjaar ($b=-4.16$, $SE=0.84$, $p<.001$). Daarbovenop maken meisjes minder voortgang van het tweede naar derde leerjaar ($b=-3.38$, $SE=1.06$, $p<.01$). Net als bij lezen en luisteren zien we dat leerlingen met sterke cognitieve mogelijkheden met betere rekenprestaties starten ($b=0.58$, $SE=0.06$), $p<.001$), en zien we bovendien dat deze leerlingen in het derde leerjaar meer voortgang boeken voor rekenen ($b=0.19$, $SE=0.071$, $p<.01$).

Op schoolniveau zien we opnieuw een significant effect van de schoolpopulatie: in scholen met meer dan 67% leerlingen met een lage SES boeken de leerlingen in het derde leerjaar minder vooruitgang voor rekenen dan leeftijdsgenoten in een school waar minder kinderen uit een gezin met een lage sociaal-economische status zitten ($b=-21.91$, $SE=10.12$, $p<.05$).

Met betrekking tot de opvattingen van de leerkrachten op school zien we dat de voortgang voor rekenen in het derde leerjaar afneemt, naarmate de doelmatigheidsbeleving van het schoolteam stijgt ($b=-24.88$, $SE=6.83$, $p<.001$). Ook zien we dat kinderen in scholen waar de leerkrachten een positieve houding hebben ten aanzien van anderstaligheid starten met een zwakkere rekenvaardigheid in het tweede leerjaar ($b=-9.33$, $SE=2.77$, $p<.001$) maar meer vooruitgang boeken voor rekenen in het tweede leerjaar ($b=6.46$, $SE=2.77$, $p<.05$).

Tabel 27. Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 2 van rekenen

REKENEN cohorte 2	Prestaties	Voortgang jaar1	Voortgang jaar2
Meisjes	↓		↓
Sterkere cognitieve mogelijkheden	↑		↑
Meer lage SES-leerlingen op school			↓
Hogere doelmatigheidsbeleving			↓
Positiever tav anderstaligheid	↑	↓	

Welbevinden

Op leerlingniveau wordt het welbevinden significant beïnvloed door het geslacht van de leerling: meisjes rapporteren een hoger schoolwelbevinden bij de start van het tweede leerjaar dan jongens ($b=0.38$, $SE=0.07$, $p<.001$). De evolutie van het welbevinden tussen het begin van het tweede leerjaar en het einde van het derde leerjaar is echter dezelfde bij jongens en meisjes ($b=0.38$, $SE=0.07$, $p<.001$).

Het welbevinden van de leerlingen in cohorte twee wordt eveneens beïnvloed door de verwachtingen van de leerkrachten ten aanzien van hun leerlingen. In scholen met meer dan 80% leerkrachten die lage verwachtingen koesteren ten aanzien van de leerlingen is het welbevinden van de kinderen bij de start van het tweede leerjaar lager ($b= -0,83$, $SE=0.23$, $p<.001$). Opmerkelijk is echter wel dat de tweedeklassers in scholen waar meer dan 80% van de leerkrachten lage verwachtingen heeft en die dus met een lager welbevinden startten in het tweede leerjaar, een sterkere toename in welbevinden rapporteren aan het einde van het schooljaar

Ook de veranderingsbereidheid in het schoolteam blijkt niet gunstig voor de evolutie in welbevinden van deze groep leerlingen. Wanneer het percentage leerkrachten op school dat negatief staat ten aanzien van veranderingen afneemt, gaat het welbevinden van de leerlingen tussen het einde van het tweede leerjaar en het einde van het derde leerjaar omhoog ($b=0,89$, $SE=0,32$, $p<.01$).

Hoge verwachtingen bij de leerkrachten zijn wel positief voor het welbevinden: in scholen waar minder dan 80% van de leerkrachten lage verwachtingen koesteren is het welbevinden van de leerlingen bij de start van het tweede leerjaar hoger ($b= -0,83$, $SE=0.23$, $p<.001$). In de scholen waar meer dan 80% van de leerkrachten lage verwachtingen koestert zien we wel een positieve evolutie in het welbevinden van de leerlingen: op het einde van het tweede leerjaar rapporteren ze een hoger welbevinden dan bij de start van het schooljaar ($b=0.74$, $SE=0.27$, $p<.01$).

Tot slot zien we ook een negatief effect van de doelmatigheidsbeleving in het schoolteam en de evolutie in welbevinden: in scholen waar leerkrachten een sterke gevoel van doelmatigheid hebben is er een minder positieve evolutie in het welbevinden in het derde leerjaar ($b= -0.69$, $SE=0.23$, $p<.01$).

Tabel 28. Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 2 van welbevinden

WELBEVINDEN cohorte 2	Prestaties	Voortgang jaar1	Voortgang jaar2
Meisjes	↑		
Hogere doelmatigheidsbeleving			↓
Hogere verwachtingen	↑	↓	
Meer veranderingsbereid			↓

5.4.3. Verklaringsmodel voor leerprestaties, voortgang en welbevinden in cohorte 3

De leerlingen in cohorte 3 worden een eerste keer getest bij de start van het vierde leerjaar (T₀) en vervolgens opnieuw getest aan het einde van het vierde leerjaar (T₁) en het einde van het vijfde leerjaar (T₂). Om inzicht te verwerven in welke factoren de leerprestaties en voortgang van de kinderen in deze cohorte verklaren, worden vier multilevel modellen geanalyseerd: een model voor

lezen, voor luisteren, voor rekenen en voor welbevinden. Daarbij wordt steeds gerapporteerd welke factoren een invloed hebben op de leerprestaties bij de start van het vierde leerjaar en welke zaken de voortgang gedurende het vierde en vijfde leerjaar beïnvloeden.

Lezen

De prestaties voor lezen in het tweede leerjaar worden positief beïnvloed door de cognitieve mogelijkheden van de leerling: sterkere cognitieve mogelijkheden hangen samen met betere prestaties voor lezen ($b=0.10$, $SE=0.02$, $p<.001$). Er is echter geen invloed op de voortgang voor lezen in het tweede of derde leerjaar: kinderen met minder sterke cognitieve mogelijkheden gaan evenveel vooruit als kinderen met sterkere cognitieve mogelijkheden. Verder zijn er geen leerlingkenmerken die de prestaties of de voortgang voor lezen in deze cohorte beïnvloeden.

Op niveau van de school zien we betere prestaties voor lezen op scholen met een hoger percentage leerlingen uit een gezin met een lage sociaal-economische status ($b=4.18$, $SE=1.77$, $p<.05$). In scholen waar de leerkrachten hogere verwachtingen stellen aan de leerlingen zijn ook de prestaties voor lezen beter ($b=-2.76$, $SE=0.74$, $p<.001$), terwijl een positievere houding hebben ten aanzien van multiculturaliteit op school samenhangt met zwakker leesprestaties presteren leerlingen in het tweede leerjaar ($b=3.09$, $SE=1.48$, $p<.05$). Geen van alle factoren op schoolniveau hebben een invloed op de voortgang voor lezen van deze groep leerlingen.

Tabel 29. Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 3 van lezen

LEZEN cohorte 3	Prestaties	Voortgang jaar1	Voortgang jaar2
Sterkere cognitieve mogelijkheden	↑		
Meer lage SES-leerlingen op school	↑		
Positiever tav multiculturaliteit	↓		
Hogere verwachtingen	↑		

Luisteren

De prestatie voor luisteren wordt bij de start van het vierde leerjaar eveneens beïnvloed door de cognitieve mogelijkheden van de leerling: kinderen met sterkere cognitieve mogelijkheden presteren beter ($b=0.11$, $SE=0.02$, $p<.001$). De cognitieve mogelijkheden hebben geen invloed op de vooruitgang die een kind in het vierde of vijfde leerjaar maakt voor luisteren. De vooruitgang voor luisteren wordt wel beïnvloed door het geslacht en de sociaal-economische status van de leerling: in het vierde leerjaar boeken meisjes meer vooruitgang dan jongens ($b=1.35$, $SE=0.34$, $p<.001$) en zien we een sterke vooruitgang bij leerlingen met een hoge sociaal-economische status. In het vijfde leerjaar boeken jongens dan weer meer vooruitgang voor luisteren ($b=-0.97$, $SE=0.40$, $p<.05$). We zien dan geen effect meer van SES.

Naast de factoren op het niveau van de leerlingen, kennen ook factoren op schoolniveau samenhang met prestaties en voortgang voor lezen. Zo maken leerlingen op scholen met een groter aandeel kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status minder voortgang voor luisteren in de loop van het vierde leerjaar ($b=-3.42$, $SE=1.69$, $p<.05$).

Op de scholen in onze steekproef waar de leerkrachten positief zijn over de schoolinfrastructuur zien we minder vooruitgang voor luisteren in het vierde leerjaar dan in scholen waar de leerkrachten dat niet zijn ($b=-0.78$, $SE=0.31$, $p<.05$).

Tabel 30. Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 3 van luisteren

LUISTEREN cohorte 3	Prestaties	Voortgang jaar1	Voortgang jaar2
Hogere SES	↑		
Sterkere cognitieve mogelijkheden	↑		
Meer lage SES-leerlingen op school		↓	↑
Meer anderstalige leerlingen op school	↓		
Sterker schoolbeleid			↓
Positiever tav anderstaligheid		↓	
Betere infrastructuur		↓	
Sterker leiderschap	↑		

Rekenen

De prestaties voor rekenen zijn in het vierde leerjaar zwakker bij meisjes dan bij jongens ($b=-6.10$, $SE=0.83$, $p<.001$). Ook leerlingen met zwakkere cognitieve mogelijkheden presteren minder goed voor rekenen bij de start van het vierde leerjaar ($b=0.56$, $SE=0.05$, $p<.001$). De cognitieve mogelijkheden hebben overigens ook een invloed op de voortgang van de leerlingen voor rekenen: in het vierde leerjaar boeken sterke leerlingen meer voortgang ($b=0.12$, $SE=0.04$, $p<.01$) maar in het vijfde leerjaar zien we net een grotere vooruitgang bij de zwakkere leerlingen ($b=-0.15$, $SE=0.06$, $p<.05$). Verder boeken ook leerlingen met een hoge sociaal-economische status meer vooruitgang voor rekenen in het vierde leerjaar ($b=1.74$, $SE=0.77$, $p<.05$).

Op schoolniveau zien we een negatieve invloed van de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten op de voortgang voor rekenen van de leerlingen in het vierde leerjaar ($b=-8.45$, $SE=3.28$, $p<.05$). In het vijfde leerjaar zien we dat leerlingen in scholen waar meer leerlingen met een lage SES zitten minder vooruitgang boeken voor rekenen in het vijfde leerjaar ($b=-23.34$, $SE=6.27$, $p<.001$).

Tabel 31. Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 3 van rekenen

REKENEN cohorte 3	Prestaties	Voortgang jaar1	Voortgang jaar2
Meisjes	↓		
Hogere SES		↑	
Sterkere cognitieve mogelijkheden	↑	↑	↓
Meer lage SES-leerlingen op school			↓
Sterker gevoel van doelmatigheid		↓	

Welbevinden

Meisjes in het vierde leerjaar hebben een hoger welbevinden dan jongens ($b=0.252$, $SE=0.06$, $p<.001$). De evolutie in welbevinden in het vierde leerjaar wordt beïnvloed door de sociaal-economische status van de leerlingen: kinderen uit een gezin met een hoge SES rapporteren een sterkere afname van het welbevinden aan het einde van het vierde leerjaar dan kinderen met een lage SES ($b= -0.16$, $SE=0.08$, $p<.05$). In het vijfde leerjaar zien we een sterkere afname van het welbevinden bij Nederlandstalige kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen dan bij anderstalige kinderen ($b= 0.21$, $SE=0.10$, $p<.05$).

Op niveau van de school zien we een positieve invloed van de relatie tussen leerkrachten en directie op het welbevinden van kinderen in het vierde leerjaar ($b= 0.16$, $SE=0.07$, $p<.05$): in scholen waar de leerkrachten hun directie als meer bekwaam beschouwen rapporteren de leerlingen een hoger welbevinden. Verder gaat het welbevinden in het vierde leerjaar minder achteruit bij leerlingen in scholen waar de gemiddelde sociaal-economische status van de kinderen hoger ligt ($b= 1.03$, $SE=0.40$, $p<.01$). In scholen waar leerkrachten een sterkere doelmatigheidsbeleving hebben gaat het welbevinden minder achteruit in het vierde leerjaar ($b= 0.58$, $SE=0.15$, $p<.001$).

Tabel 32. Overzicht van significante effecten van variabelen op school- en leerlingniveau voor cohorte 3 van welbevinden

WELBEVINDEN cohorte 3	Prestaties	Voortgang jaar1	Voortgang jaar2
Meisjes	↑		
Hogere SES		↓	
Andere thuistaal			↑
Meer lage SES-leerlingen op school		↓	
Meer anderstalige leerlingen op school	↑		
Sterker gevoel van doelmatigheid		↑	
Sterker leiderschap	↑		

6. Conclusie

In dit hoofdstuk gingen we in op de leerprestaties, de voortgang/leerwinst en het welbevinden van drie groepen leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen. Daarbij stellen we de vraag in welke mate er verschillen zijn tussen leerlingen in deze scholen en de modale Vlaamse leerling, en tussen sociaal-etnisch gesegregeerde scholen die in het kader van het pLEO-project gecoacht worden en gelijkaardige scholen die geen ondersteuning krijgen vanuit het project. We gaan ook op zoek naar verklaringen: welke kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen dragen bij tot deze verschillen? In dit afsluitende deel trachten we een integratie te bieden van alle resultaten in dit hoofdstuk om zo een duidelijk antwoord te bieden op de onderzoeksvragen. We herhalen hier niet de specifieke kenmerken van leerlingen en leerkrachten in de pLEO scholen en de feitelijke kenmerken van de pLEO scholen. Die worden meegenomen in de analyse van de resultaten voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. We benadrukken wel dat de beschrijvende analyse van de sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in dit onderzoek een zeer apart beeld oplevert dat onmiddellijk suggereert dat het vinden van klassieke samenhangen zoals gerapporteerd in de literatuur, minder voorspelbaar maakt.

6.1. pIEO versus de modale Vlaamse leerling

Een eerste vraag die werd gesteld bij de aanvang van dit onderzoek is: wat kenmerkt sociaal-etnisch gesegregeerde scholen en hoe is het nu eigenlijk gesteld met de leerprestaties, de voortgang en het welbevinden van de leerlingen in deze scholen? We gaan met andere woorden na waar de kinderen in deze scholen zich situeren ten opzichte van de modale Vlaamse leerling en gaan daarbij ook op zoek naar verklaringen voor verschillen met doorsnee Vlaamse basisscholen.

Om deze vraag te beantwoorden kijken we eerst naar de scholen in dit onderzoek. Sociaal-etnisch gesegregeerde scholen verschillen in een aantal opzichten van de modale basisschool in Vlaanderen waar voornamelijk kinderen van Vlaamse origine schoollopen. Hoewel er uiteraard erg grote verschillen bestaan tussen scholen en elke school zijn eigen plaats op een continuüm inneemt kunnen we stellen dat de scholen in dit onderzoek een uitzonderlijk hoog percentage anderstalige leerlingen en leerlingen met een lage SES onderwijzen: gemiddeld bevatten deze scholen 70% anderstalige kinderen en 67% kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status. Kenmerkend is een groot verloop van leerlingen en onderwijzend personeel. Verder valt op dat de leerkrachten in deze scholen algemeen lage verwachtingen hebben van de leerlingen en dat ze maar matig overtuigd zijn van de onderwijsbaarheid van hun leerlingen. We kunnen dus stellen dat zowel de situatie van de leerlingen als de situatie van de schoolteams minder gunstig is dan in een gemiddelde Vlaamse basisschool. Van daaruit stellen we ook de hypothese voorop dat kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen minder goed presteren voor taal en rekenen dan kinderen in een doorsnee Vlaamse basisschool. Deze hypothese wordt ook bevestigd na analyse van de resultaten van de kinderen: de leerlingen in onze steekproef presteren systematisch zwakker voor taal en rekenen dan hun leeftijdsgenoten in de normgroep. Toch is er géén verschil in de cognitieve mogelijkheden van de kinderen: ze scoren niet minder goed op een non-verbale toets die het probleemoplossend vermogen meet. Het is dus niet zo dat de leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen minder verstandig zijn of minder capaciteit tot leren hebben.

Binnen de sociaal-etnisch gesegregeerde scholen zien we dat de prestatie voor rekenen en taal vooral beïnvloed worden door kenmerken van de leerlingen: kinderen met sterkere cognitieve mogelijkheden en een hogere sociaal-economische status presteren beter voor rekenen en taal. De thuistaal van de kinderen heeft enkel een invloed bij jonge kinderen: in de derde kleuterklas presteren kinderen die thuis geen Nederlands spreken opmerkelijk zwakker voor taal. In mindere mate spelen de opvattingen van de leerkrachten een rol: in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen waar de leerkrachten minder rekening houden met multiculturaliteit en positiever staan ten opzichte van anderstaligheid, presteren de kinderen beter.

De voortgang van kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen verschilt niet sterk van de voortgang die de modale Vlaamse leerling boekt in het onderwijs. Vooral voor rekenen zien we weinig verschillen: de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen behouden de leerachterstand waarmee ze het onderwijs zijn binnengekomen. Het onderwijs slaagt er dus niet in om de ongunstige startpositie van de kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen te compenseren. Anderzijds neemt de leerachterstand van kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen ook niet dramatisch toe in de loop van hun schoolloopbaan. Het onderwijs slaagt er dus in om kinderen met een ongunstige achtergrond en thuissituatie vrijwel evenveel vooruit te brengen als de modale Vlaamse leerling.

Voor taal zien we een ietwat ander beeld: de leerlingen volgen hier niet helemaal dezelfde evolutie als de modale Vlaamse leerling. Op sommige momenten boeken ze meer vooruitgang dan de modale Vlaamse leerling (bv. in het tweede leerjaar) en op andere momenten gaan ze minder sterk vooruit waardoor uiteindelijk de leerachterstand ten opzichte van de normgroep vergroot (bv. in het eerste en vijfde leerjaar). De vooruitgang en groei in taalvaardigheid van kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen lijkt dus van andere variabelen en processen af te hangen dan bij de modale Vlaamse leerling.

Vanuit beleidsstandpunt en voor de onderwijspraktijk is het van belang vast te stellen dat er verschillen zijn in de ontwikkeling van de taalcomponenten lezen en luisteren. Bv. na een moment waarop de taalprestaties vergelijkbaar worden met de normgroep, er soms een (significante) achteruitgang is. Dit roept vragen op omtrent de overgang naar het eerste het derde en naar het vijfde leerjaar in deze specifieke scholen: zijn de handboeken aangepast, is de didactiek voldoende aangepast, is er plots in het leerplan een gebrek aan logische opbouw in de opeenvolgende leerplandoelen, ... ? Inhaalbewegingen worden soms gevolgd door het ontstaan van een grotere leerachterstand. Het oplopen van de leerachterstand roept vragen op.

Een grootschalig onderzoek in 81 Vlaamse basisscholen (De Lee & De Volder, 2009) toonde aan dat 83% van de kinderen zich goed voelt op school. Zo'n 17% van de Vlaamse kinderen in het basisonderwijs voelt zich dus niet goed op school. In de sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in dit onderzoek rapporteert 20 tot 25% van de leerlingen dat hij of zij zich niet goed voelt op school. We kunnen dus stellen dat het welbevinden in deze scholen lager ligt dan in de modale Vlaamse basisschool. In onze steekproef geeft 84.2% van de kinderen aan de activiteiten op school leuk te vinden, terwijl dat percentage in het globale Vlaamse onderwijs 87.9% bedraagt. Tot slot geeft eerder onderzoek aan dat 13.7% van de Vlaamse kinderen niet graag naar school komt. Ook dit percentage is in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen met 18.2% iets hoger.

Om een antwoord te bieden op de vraag of er verschillen zijn tussen kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen en de modale Vlaamse leerling wat betreft leerprestaties, voortgang en welbevinden kunnen we stellen dat kinderen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen minder goed presteren voor taal en rekenen, wel een vergelijkbare vooruitgang boeken en een lager welbevinden rapporteren.

6.2. Projectscholen versus controlescholen

De steekproef van dit onderzoek bestaat uit 13 projectscholen en 13 gematchte controlescholen, waarvan we verwachten dat ze onderling sterke gelijkenissen vertonen wat betreft context, schoolpopulatie en uitdagingen. Wanneer we beide groepen vergelijken op basis van concrete bevragingen dan zien we toch een aantal verschillen. Een eerste verschil merken we op in de samenstelling van de leerlingenpopulatie: in de projectscholen zitten gemiddeld meer anderstalige kinderen dan in de controlescholen. De gemiddelde sociaal-economische status van de leerlingen verschilt niet in beide groepen. Verder zien we dat de leerkrachten in projectscholen minder positief zijn over de infrastructuur van hun school en een minder sterk leiderschap zien bij hun directie. Anderzijds zien we dat de leerkrachten in de projectscholen wel positiever zijn over het schoolbeleid.

Kijken we naar de percepties en opvattingen van de leerkrachten in beide groepen scholen dan zien we dat de leerkrachten in project- en controlescholen niet verschillen in de verwachtingen die ze van

hun leerlingen hebben: in beide groepen heeft gemiddeld 78% van de leerkrachten lage verwachtingen van de leerlingen. Op vlak van alle andere gemeten opvattingen bij leerkrachten zien we wel verschillen tussen beide groepen. In de controlescholen geloven de leerkrachten sterker in de onderwijsbaarheid van de leerlingen en hebben ze een sterker gevoel van doelmatigheid. In de projectscholen zien we dan weer een grotere veranderingsbereidheid, een positievere kijk ten aanzien van multiculturaliteit in het onderwijs, een sterker vertrouwen in de leerlingen en een hogere jobtevredenheid.

Ook in leerprestaties zien we een verschil tussen kinderen in project- en controlescholen. Bij aanvang van het onderzoek presteren de kinderen in projectscholen zwakker voor rekenen en taal dan de kinderen in de controlescholen. In het tweede leerjaar zien we geen verschil in prestatie voor rekenen tussen beide groepen maar wanneer we controleren voor leerlingenkenmerken (geslacht, cognitieve mogelijkheden, thuistaal en SES), dan presteren kinderen in controlescholen ook hier beter. Na één schooljaar werden de prestaties van de leerlingen in project- en controlescholen opnieuw gemeten. We zien op dat moment dat de kinderen in het tweede en vierde leerjaar van de projectscholen nog steeds zwakker presteren voor rekenen en taal dan de kinderen in de controlescholen. Bij de jongste groep zien we wel een verschil ten opzichte van het begin van het schooljaar: voor rekenen en taal presteren de kinderen in projectscholen nu even goed als de kinderen in de controlescholen. Wanneer we kijken naar de invloed van leerlingenkenmerken dan blijkt de positieve evolutie in rekenvaardigheid wegverklaard te worden door de cognitieve mogelijkheden en de thuistaal van de leerlingen in de steekproef. Voor taal is dit echter niet het geval: hier liggen andere factoren aan de basis van het inhaalmanoeuvre in de projectscholen. Uit de multilevelanalyse naar verklarende factoren voor de evolutie in het taalbegrip van kleuters blijkt een positief effect van het vertrouwen dat leerkrachten hebben in de leerlingen. Het sterker vertrouwen van de leerkrachten in projectscholen lijkt dus te leiden tot een sterkere vooruitgang voor taal bij de kleuters.

Twee schooljaren na het begin van het onderzoek werd een derde meting naar leerprestaties uitgevoerd. In de jongste groep zien we geen grote verschillen: de kinderen in de projectscholen presteren nog steeds minder goed voor taal dan de kinderen in de controlescholen. Voor rekenen presteren de kinderen niet meer significant verschillend maar wanneer we controleren voor inputfactoren op leerlingenniveau dan zien we dat de inhaalbeweging van de kinderen in de projectscholen wegverklaard wordt door de cognitieve mogelijkheden, de thuistaal en het geslacht van de kinderen. Er is dus geen inhaalbeweging die we kunnen toeschrijven aan veranderingen op klas- of schoolniveau. In cohorte 2 en 3 zien we wel betekenisvolle veranderingen. Zo presteren de kinderen in cohorte twee aan het einde van het onderzoek op alle domeinen even goed als de kinderen in de controlescholen. Deze inhaalbeweging wordt niet wegverklaard door factoren op leerlingenniveau. We zien in de projectscholen een grotere vooruitgang dan in de controlescholen voor zowel rekenen als lezen en luisteren. Uit de multilevel analyse naar verklarende factoren voor de voortgang op deze domeinen in het derde leerjaar blijkt dat kinderen meer vooruitgang boeken in het derde leerjaar in scholen waar leerkrachten een lagere doelmatigheidsbeleving hebben. Hoewel de leerkrachten in projectscholen inderdaad een minder sterk gevoel van doelmatigheid rapporteren lijkt het verwonderlijk dat dit de verklaring zou zijn voor de inhaalbeweging van kinderen in de projectscholen. Er zal verder moeten gezocht worden naar verklaringen vanuit de analyse van het veranderingsproces dat in het kader van pIEO plaatsvond. Hier situeert zich dus een mogelijk effect van het pIEO-project op de voortgang van de leerlingen voor taal en rekenen.

Ook in cohorte drie zien we een gelijkaardige evolutie voor rekenen: waar de kinderen in de projectscholen aanvankelijk zwakker presteerden dan hun leeftijdsgenoten in de controlescholen presteren zij aan het einde van het pIEO-project even goed voor rekenen. Deze positieve evolutie wordt niet wegverklaard door inputfactoren op leerlingenniveau, zoals cognitieve mogelijkheden of thuistaal. Ook vanuit de multilevel analyse vinden we geen zinvolle verklaring voor deze sterkere vooruitgang voor rekenen in projectscholen. Ook hier is er mogelijk een effect van het pIEO-project. Voor lezen lijken we in eerste instantie dezelfde positieve evolutie te zien maar hier blijkt dat de inhaalbeweging in de projectscholen te wijten is aan inputfactoren op leerlingenniveau: de evolutie in de steekproef heeft ervoor gezorgd dat er op dit laatste meetmoment meer sterke leerlingen getest werden. Ook voor luisteren zien we geen verschil met de eerste meting: de kinderen in projectscholen presteren aan het einde van het vijfde leerjaar nog steeds zwakker dan hun leeftijdsgenoten in de controlescholen.

Het welbevinden van de kinderen in project- en controlescholen verschilt niet bij de start van het project. Ook aan het einde van het eerste schooljaar zien we geen verschillen. Aan het einde van het project zien we dat het welbevinden van de leerlingen in cohorte 2 in de projectscholen stabiel is gebleven terwijl het in de controlescholen is gedaald. Ook in cohorte drie zien we subtiele verschillen ontstaan: het gemiddelde schoolwelbevinden verschilt niet tussen project- en controlescholen maar in de projectscholen zien we minder kinderen met een zeer laag welbevinden. Deze verschillen worden niet wegverklaard door inputfactoren op leerlingniveau. Ook hier bieden multilevelanalyses geen sluitende verklaring en speelt mogelijk een effect van het pIEO-project.

We kunnen besluiten dat er bij de start van het pIEO-project verschillen waren in leerprestaties van de kinderen in project- en controlescholen en dit in het nadeel van de projectscholen. Aan het einde van het project zien we echter dat de kinderen in cohorte 2 en 3 op één of meerdere domeinen een grotere vooruitgang hebben geboekt dan de kinderen in de controlescholen en daarmee hun achterstand ten opzichte van de controlescholen hebben ingehaald. Deze grotere vooruitgang kan niet louter worden toegeschreven aan kenmerken van de wijzigende steekproef zoals de cognitieve mogelijkheden van de kinderen, de thuistaal of de sociaal-economische status. Ook vinden we geen duidelijke en sluitende verklaring in leerkracht- of schoolfactoren: de bestaande verschillen tussen project- en controlescholen op vlak van opvattingen of schoolcompositie kunnen onvoldoende doorwegen om dit verschil in voortgang te verklaren. Mogelijks is er dus sprake van een effect van het pIEO-project. Ook de subtiele verschillen in het welbevinden van de leerlingen kunnen een gevolg zijn van het pIEO-project. Hoofdstuk 2 gaat hierop dieper in.

Hoofdstuk 2: Onderwijsinnovatie in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen

Het pLEO-project zet in op onderwijsinnovatie in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Met de hulp van een innovatiecoach gingen dertien Vlaamse basisscholen actief op zoek naar manieren om hun onderwijs te verbeteren en te vernieuwen. In dit tweede hoofdstuk brengen we in kaart hoe deze veranderingstrajecten vorm kregen en wat ze teweeg gebracht hebben. Om te kunnen verklaren waarom bepaalde acties slagen en andere mislukken gaan we hierbij uit van een theoretisch model over onderwijsvernieuwing.

1. Een theoretische blik op onderwijsvernieuwing

Er zijn diverse definities te vinden voor het begrip 'onderwijsvernieuwing'. Voor dit onderzoek vertrekken we vanuit een brede invulling van onderwijsinnovatie zoals die in 2010 werd omschreven door Timmermans, Uytendaal, Verschuren en Booij:

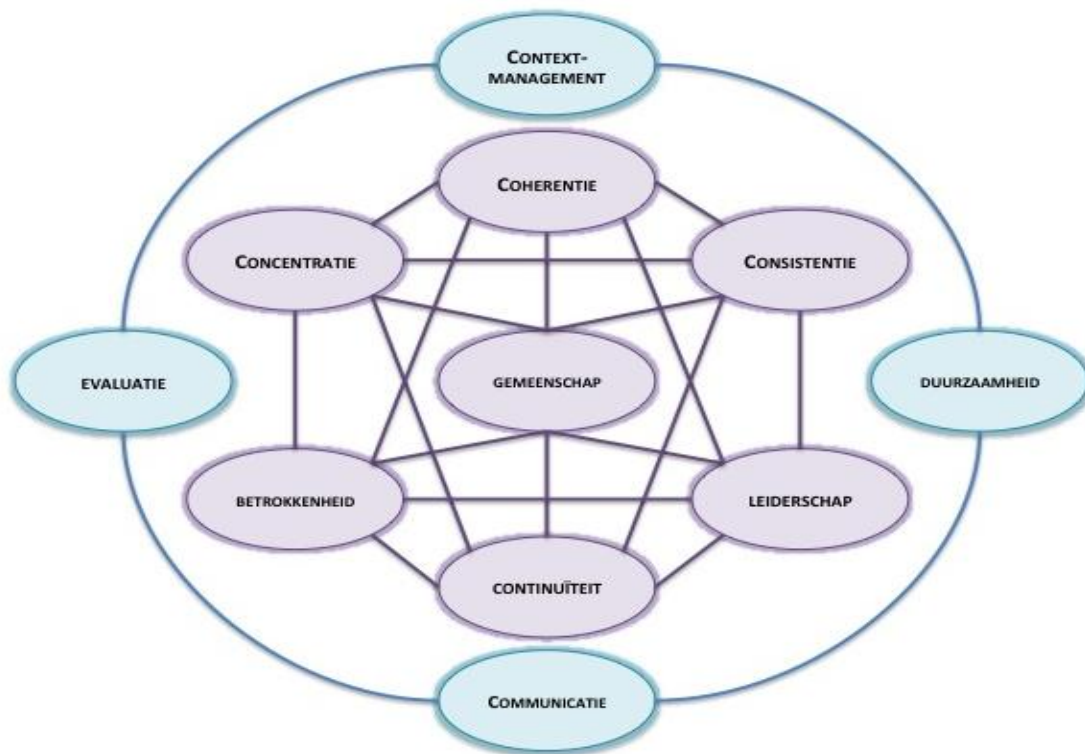
"Onderwijsinnovatie is, gebruikmakend van kennis en inzichten uit wetenschap en praktijk, een voortdurend zoeken naar (nog) betere inhoud en werkwijzen om leerlingen voor te bereiden op persoonlijk, maatschappelijk en economisch functioneren, het vertalen van deze inhoud en werkwijzen naar de eigen school en het implementeren ervan, waarbij systematisch wordt nagegaan of de beoogde doelstellingen worden bereikt en waarbij (van begin tot het einde van het proces) expliciet wordt gewerkt aan een inbedding van de inhoud en werkwijzen in de schoolorganisatie en in het gedrag van medewerkers en leerlingen."

Het pLEO-project zet in op veranderingen in het gedrag van leerkrachten. Om dit veranderingsproces te bestuderen zijn in het verleden een aantal bruikbare modellen ontwikkeld, zoals het 7S-model van McKinsey, de 7 C's voor duurzame vernieuwing van Waslander en het model voor organisatieverandering van Kotter. Door deze drie theoretische kaders te integreren komen we tot een meer omvattend model dat de lacunes uit de drie individuele modellen ondervangt (zie Figuur 36). Dit model omvat elf cruciale zaken die ervoor zorgen dat een verandering slaagt of faalt. In wat volgt, geven we duiding bij elk aspect in het model.

1.1. Een samenhangend geheel van plannen en acties (coherentie)

De vernieuwingen die men in de school wil doorvoeren vormen bij voorkeur een samenhangend geheel: er schuilt een duidelijke visie achter en er is een hoge coherentie tussen deze visie en de vernieuwingsactiviteiten die op de school worden uitgevoerd. Een duidelijke en goed uitgewerkte visie geeft de algemene richting voor verandering weer, motiveert de betrokkenen om de juiste acties te ondernemen en zorgt voor een snelle en efficiënte coördinatie van acties (Kotter, 1996).

Interessant om weten is dat coherentie niet enkel belangrijk is in een veranderingsproces maar tevens een belangrijk kenmerk is van een effectieve school. Scholen waar er een duidelijke samenhang is in het curriculum, in het gedrag van de leerkrachten en in de schoolorganisatie zijn volledig gericht op leren en behalen daardoor ook betere resultaten (Balfanz & Maclver, 2000; Quint, 2006; Waslander, 2011)



Figuur 36. Geïntegreerd model voor organisatie-analyse.

1.2. Met een duidelijk doel voor ogen (concentratie)

“Hoe duidelijker de doelen zijn, hoe sterker de motivatie om ze te bereiken.” (Lippitt, 1982)

Het begrip concentratie gaat over hoe specifiek en concreet een vernieuwing of verandering is uitgewerkt. Over het algemeen geldt dat hoe concreter de vernieuwing is uitgewerkt, hoe beter de implementatie verloopt. Vooral heldere, eenduidige en concrete doelen kunnen volgens literatuur over onderwijsveranderingen richting geven aan vernieuwing (Fullan, 1991; Lagerweij & Haak, 1996; Reezigt, 2000). Onduidelijke en/of ongespecificeerde doelen scheppen vaak onduidelijkheid over de uitvoering en de resultaten van de innovatie (Fullan, 2001; Huberman & Miles, 1984).

Zo blijven de doelen van intern ontwikkelde initiatieven in het onderwijs vaak vaag waardoor het langer duurt om de verandering door te voeren (Waslander, 2007). Extern ontwikkelde programma's worden dan weer sneller geïmplementeerd omdat ze vaak kant-en-klaar materiaal aanbieden waar de leerkracht meteen mee aan de slag kan.

Om een verandering succesvol door te voeren moeten duidelijk doelen vooropgesteld worden. Deze veranderdoelen komen bij voorkeur voort uit een sterk urgentiebesef bij het schoolteam (Kotter, 1996). Het is belangrijk dat mensen de noodzaak tot verandering voelen.

1.3. Afgestemd op de eigen schoolcultuur (consistentie)

De implementatie van een vernieuwing sluit best aan bij de aanpak van de school en bij de andere ontwikkelingen in de school (Waslander, 2007). Het gaat hierbij om de structuur, de cultuur en de regels die binnen de school leven (Datnow & Stringfield, 2000). In een onderwijsvernieuwing sluit de

gevolgde strategie best goed aan bij de cultuur van de school. Dit kan verklaren waarom initiatieven geïnitieerd door schoolbesturen, gemeentes of andere overheidsorganen vaak minder succesvol zijn (Datnow, 2000). Ook externe consistentie is belangrijk: de school moet ervaren dat de vernieuwing aansluit bij een belangrijke evolutie buiten de school en dat de buitenwereld dus ook belang hecht aan het slagen van de vernieuwing.

1.4. Communicatie als sleutel tot verandering

Communicatie is essentieel voor de effectieve uitvoering van organisatieveranderingen (DiFonzo & Bordia, 1998; Lewis & Seibold, 1998). Communicatie over een vernieuwing is bij voorkeur eenvoudig en verloopt best via verschillende kanalen. Wanneer niet de juiste informatie meegedeeld wordt of door een teveel aan informatie de kern van de boodschap niet duidelijk is voor het schoolteam kan de communicatie rond een aankomende vernieuwing volledig de mist ingaan. Een dergelijke gebrekkige communicatie leidt vaak tot weerstand tegen de verandering (Kotter & Schlesinger, 1979). Verder herhaalt men de communicatie omtrent een vernieuwing best frequent genoeg. Een groot aantal overlegmomenten zijn een belangrijke parameter voor het slagen van een innovatie (Timmermans et al., 2010).

Beer (1980) geeft aan dat communicatie een kritische factor is als je wil dat de betrokkenen het veranderingstraject tot hun psychologische eigendom maken. Ook Kotter (1996) stelt dat om een breed draagvlak te creëren het nodig is om dialoog te organiseren, de weerstanden en kritiek te lokaliseren en deze met een plan te benaderen.

Zelfs met een goede dialoog zijn er immers nog vele obstakels bij het implementeren van veranderingen: de capaciteiten van de leidinggevenden kunnen onvoldoende zijn of huidige systemen kunnen de verandering tegenwerken. Ervaringen met mislukte veranderingspogingen, jarenlange stabiliteit en het gevoel of overtuiging van mensen dat ze niet in staat zijn om de verandering door te voeren, kunnen de implementatie verder blokkeren. Het is dan ook van essentieel belang werknemers intensief te betrekken bij het veranderingproces door een performante communicatie.

1.5. Sterk leiderschap

Het doorvoeren van een verandering vraagt om leiderschap: iemand neemt het voortouw. De leiding nemen kan op verschillende manieren en met verschillende foci. Binnen de context van onderwijsinnovatie kunnen we stellen dat veranderingen in scholen vragen om transformationeel leiderschap (Geijssel, Slegers, van den Berg, & Kelchtermans, 2001a; Leithwood, 1994; van den Berg & Slegers, 1996). Deze vorm van leiderschap combineert een focus op schoolverbetering met oog voor de betrokkenheid van de leerkrachten. De schoolleider is dus zowel bezig met het vormgeven van het veranderingproces als met de betrokkenheid van zijn/haar team. Transformationele schoolleiders slagen erin leerkrachten bij innovaties te betrekken en hen te motiveren om zich daar ten volle voor in te zetten. Ze werken bovendien actief aan de professionalisering van leerkrachten en stimuleren hun team intellectueel (Geijssel, Slegers, van den Berg, & Kelchtermans, 2001b; Waslander, 2007), ontwikkelen een duidelijk visie en dragen die uit en ondersteunen leerkrachten in individuele behoeften en emoties.

Willen we naast een succesvolle verandering ook een hogere leeropbrengst bij de leerlingen dan is een combinatie van transformationeel en onderwijskundig leiderschap nodig (Marks & Printy, 2003).

Het onderwijskundige leiderschap richt zich rechtstreeks op leren en lesgeven. Deze schoolleiders houden zich actief bezig met het curriculum, de pedagogiek en de wijze van instructie. Zij creëren een leerklimaat zonder afleidingen, een systeem met duidelijke leerdoelen, en hoge verwachtingen naar leerkrachten en leerlingen (Hattie, 2009). Deze onderwijskundige schoolleiders hebben vooral effect op de leerresultaten van de leerlingen, terwijl transformationele leiders voornamelijk effect hebben op het welbevinden en de prestaties van leerkrachten (Hattie, 2009).

1.6. Een draagvlak bij het schoolteam (betrokkenheid)

Het succes van een innovatie is afhankelijk van het bestaan van een draagvlak bij de mensen die met de innovatie te maken hebben. Een voorwaarde voor het verkrijgen van dit draagvlak is dat duidelijk is wat er van de betrokkenen verwacht wordt en wat de gewenste opbrengsten zijn van het innovatieproces (Walrecht, 2006).

Wanneer we willen dat leerkrachten een vernieuwing aanvaarden en implementeren is het van belang dat zij een zeker eigenaarschap voelen over de doelen van de verandering (Timmermans et al., 2010; Wanberg & Banas, 2000). Dit kan door leerkrachten te betrekken bij het bepalen van de doelen en hen te laten participeren aan het beslissingsproces. Op die manier wordt een draagvlak gecreëerd voor de verandering (Sieger, Bernhard, & Frey, 2011) en zijn leerkrachten actief betrokken bij de vernieuwing in de school. Zo ervaren ze zeggenschap over hun eigen werk en zullen ze sneller tot een gedragsverandering komen (Smith & Rowley, 2005).

In het creëren van een draagvlak is het belangrijk dat er op korte termijn een aantal successen gegenereerd worden. Kleine overwinningen vergroten het vertrouwen van de leerkrachten in het veranderingsproces (Kotter, 1996), motiveren de leerkrachten en houden alle betrokkenen scherp voor het vervolg van het veranderingstraject. Uiteraard moeten deze korte termijn successen duidelijk toe te schrijven zijn aan het veranderingstraject en dienen ze het bewijs te leveren dat het veranderingsproces op het goede spoor zit. Belangrijk is wel dat voor alle betrokkenen duidelijk is dat deze korte termijnsuccessen niet het einddoel zijn maar dat ze enkel richting geven aan het veranderproces.

1.7. Ondersteund in een professionele gemeenschap (community)

In een veranderings- of vernieuwingsproces willen we dat het gedrag van de leerkracht in zekere mate verandert. Een dergelijke verandering in gedrag vereist professionele ontwikkeling van de leerkracht. Deze professionalisering komt er niet vanzelf maar wordt gestimuleerd in een professionele leergemeenschap (Geijsel & Meijers, 2005; Muijs & Harris, 2003). In een professionele leergemeenschap is er een cultuur van onderling samenwerken (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, & Wallace, 2005; Louis & Marks, 1998; Vescio, Ross, & Adams, 2008; Waslander, 2007), nemen leerkrachten actief deel aan de besluitvorming (Waslander, 2007), zijn er gedeelde waarden en normen (Bolam et al., 2005; Vescio et al., 2008), reflecteert men op het handelen als leerkracht (Bolam et al., 2005; Louis & Marks, 1998; Vescio et al., 2008) en nemen de leerkrachten samen verantwoordelijkheid voor de leerresultaten van de kinderen (Bolam et al., 2005; Lee & Smith, 1996; Waslander, 2007). Een professionele leergemeenschap staat dus haaks op het aloude beeld van de leerkracht die alleen in zijn/haar klas met de leerlingen werkt en volledig op zichzelf is aangewezen om het leren vorm te geven.

Scholen die erin slagen een professionele leergemeenschap uit te bouwen en te onderhouden slagen er volgens Klerks (2000) beter in zich continu te ontwikkelen. Bovendien blijkt dat leerkrachten die echt samenwerken, betere resultaten behalen bij hun leerlingen (Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007; Gruenert, 2005; Quint, 2006).

1.8. Als team over de finish (continuïteit)

Verandering vindt niet van één dag op de andere plaats maar vraagt tijd. Daarom is het belangrijk dat er een zekere continuïteit is in het schoolteam. Wanneer leerkrachten elk jaar in een ander leerjaar staan of er een groot verloop is van leerkrachten hebben mensen onvoldoende tijd om vertrouwd te geraken met een nieuwe werkwijze (Balfanz & Maclver, 2000). In dat geval daalt de betrokkenheid van de leerkrachten en hun bijdrage aan de implementatie van een vernieuwing (Waslander, 2007). Deze continuïteit is overigens van belang voor alle betrokkenen bij het veranderingsproces: directies, leerkrachten én coaches.

Omdat ingrijpende veranderingen moeilijk te realiseren zijn wijst Kotter (1996) op het belang van een leidende coalitie achter de verandering: een groep van mensen die zich schaaft achter hetzelfde doel en over voldoende mandaat, capaciteiten en geloofwaardigheid beschikt om de rest van het team mee te krijgen in het veranderingsproces, een draagvlak te creëren voor de verandering en een gemeenschapsgevoel te laten ontstaan. Het is dus niet voldoende dat enkel de directeur of de coach achter een verandering staat.

1.9. Omgaan met de omgeving (context-management)

Een school is geen geïsoleerde organisatie maar maakt deel uit van haar directe omgeving en staat in nauwe verbinding met de samenleving. Deze context waarbinnen de school onderwijs organiseert komt de school ook binnen en stelt ze continu voor nieuwe uitdagingen. Een publiek debat of nieuwe beleidsmaatregel kan een directe of indirecte invloed uitoefenen op het verloop van een veranderingsproces (Waslander, 2011). Om een duurzame vernieuwing te realiseren blijkt uit onderzoek dat het vooral belangrijk is dat de school trouw blijft aan haar eigen uitgangspunten (Datnow, 2005). Dit lukt het best wanneer de school een duidelijke visie heeft waaraan het schoolteam kan vasthouden.

1.10. Evalueren zal je leren (evaluatie)

Om te weten of een veranderingsproces nu eigenlijk tot het gewenste resultaat heeft geleid is evaluatie nodig (Scheerens, 1992). Deze component wordt in heel wat modellen vergeten maar is onmisbaar om na te gaan wat goed gaat en wat minder goed gaat. Er moet dus niet enkel geëvalueerd worden aan het einde van een veranderingstraject. Tussentijdse evaluatie en feedback zijn belangrijke leer- en sturingsmiddelen die aangeven waar er verbeteringen kunnen aanbracht worden in het vernieuwingsproces (Walrecht, 2006).

1.11. Duurzame verandering

Wanneer geïnvesteerd wordt in vernieuwing en verandering willen we ook dat de resultaten van dit proces duurzaam zijn. Om te vermijden dat veranderingen oppervlakkig blijven of na verloop van tijd gewoon weer verdwijnen is het ten eerste van belang dat de vernieuwing of verandering op het juiste moment wordt doorgevoerd. Wanneer men te snel overgaat tot implementatie van een vernieuwing bestaat het risico dat ze niet genoeg doordacht is en daardoor snel vastloopt (Waslander, 2007). Zo kan de school verzeilen in een reeks van onafgewerkte pogingen om te veranderen. Even nefast is het om te lang te wachten met de implementatie van een vernieuwing. Soms investeert men zoveel energie in het maken van plannen en het stellen van doelen dat er geen energie overblijft bij het team om deze plannen ook daadwerkelijk uit te voeren (Waslander, 2007).

Een tweede belangrijk aspect in een duurzame vernieuwing is continuïteit. Bij een groot verloop van leerkrachten verdwijnen de dragers van de vernieuwing en komen er andere leerkrachten in de plaats die het veranderingsproces niet meemaakten. In dit geval is het van belang dat de nieuwe leerkrachten op de hoogte worden gebracht en gesensibiliseerd worden voor de nieuwe aanpak in de school (Waslander, 2007). Uiteraard is ook een verloop van directies niet gunstig voor de duurzaamheid van een vernieuwing (Fink & Brayman, 2006). De visie en vaak het initiatief voor de vernieuwing verdwijnen dan met de directie. De nieuwe schoolleiding is zich vaak niet bewust van bestaande vernieuwingen en kan deze onbewust tegenwerken of neemt nieuwe initiatieven die voorgaande effecten te niet doen.

Een derde voorwaarde voor duurzaam vernieuwen is dat de vernieuwing goed is ingebed in de dagelijkse werking van de school. Wanneer er geen afstemming is tussen de visie van de organisatie en de vernieuwing is de kans groot dat de vernieuwing vroeg of laat gewoon verdwijnt. Tot slot worden nieuwe benaderingen pas geaccepteerd als ze echt beter zijn dan de oude methoden. Een cultuur verandert pas echt als een nieuwe manier van werken gedurende enige tijd aantoonbaar succesvol is.

Deze elf kenmerken van effectieve organisatieverandering bieden een duidelijk kader om de veranderingstrajecten in de pLEO-scholen te bestuderen.

2. Veranderingsprocessen in kaart brengen

In een eerste deel van dit hoofdstuk bieden we aan de hand van kwalitatieve onderzoekstechnieken een diepgaande beschrijving van innovatieprocessen in de pLEO-scholen. In een tweede deel gaan we na welke factoren het succes of falen van het pLEO-project in elk van de betrokken scholen kan verklaren. Hierbij maken we opnieuw gebruik van kwantitatieve technieken waaronder beschrijvende technieken, regressie-analyses en variantieanalyses. De methodologie bij dit kwantitatieve gedeelte wordt verder in dit hoofdstuk toegelicht. Hier beperken we ons tot een beschrijving van het kwalitatieve onderzoeksluik dat de veranderingsprocessen in kaart brengt.

2.1. Onderzoeksvragen

Het kwalitatieve onderzoeksluik heeft tot doel de veranderingsprocessen en de realisaties van het pLEO-project in de scholen in kaart te brengen. Meer specifiek beantwoorden we volgende onderzoeksvragen:

1. Welke veranderingsprocessen en innovaties werden in de scholen gerealiseerd door het pLEO-project?
2. Wat was de rol van de innovatiecoach in het veranderingsproces van de scholen?
3. Hoe verliep het veranderingsproces in de scholen?
4. Hoe duurzaam zijn de realisaties van het pLEO-project?

Met het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag wordt een beschrijving gegeven van het verloop van het pLEO-project in de scholen: welke veranderingsprocessen werden doorgemaakt en tot welk resultaat is men hierdoor gekomen.

De tweede onderzoeksvraag gaat dieper in op de rol van de innovatiecoaches die in het kader van het pLEO-project werden ingezet. Omdat het inzetten van dergelijke onafhankelijke coaches dit project uniek maakt gaan we na wat de specifieke invloed van deze coaches was en hoe hun aanwezigheid in de scholen werd ervaren.

Onderzoeksvraag drie gaat in op het verloop en de kenmerken van het veranderingsproces in de scholen. Daarbij wordt aan de hand van het theoretisch kader nagegaan welke voorwaarden cruciaal zijn om een veranderingsproces in een school te laten slagen.

Op basis van het voorgaande wordt geanalyseerd hoe duurzaam (onderzoeksvraag 4) de realisaties van het pLEO-project zijn en bekijken we welke lessen uit dit project kunnen geleerd worden voor andere scholen die een verandering willen doorvoeren.

2.2. Onderzoeksopzet

Om bovenstaande onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden werd op regelmatige basis een bevraging van de directie, leerkrachten en coaches van de dertien betrokken scholen georganiseerd. Voor een overzicht zie tabel 33. Hierbij werd geopteerd voor het afnemen van semi-gestructureerde diepte-interviews.

Op drie momenten tijdens het pLEO-project werd een bevraging georganiseerd. Een eerste bevraging van de directeurs van de betrokken scholen vond plaats aan het einde van het schooljaar 2013-2014. Deze directeurs werden opnieuw geïnterviewd aan het eind van het eerste trimester van het schooljaar 2014-2015 en in de maanden april en mei van ditzelfde schooljaar. Naast de directies werden ook de innovatiecoaches bevraged. Dit gebeurde aan het einde van het schooljaar 2013-2014 en nogmaals aan het einde van het schooljaar 2014-2015. Tot slot werden ook leerkrachten en zorgcoördinatoren betrokken in deze studie. Zij werden aan het einde van het project (mei-juni 2015) bevraged over hun ervaringen met het project en de verwezenlijkingen na drie jaar.

Tabel 33. Overzicht van het aantal interviews in elke interviewronde

	Ronde 1 (Mei 2014)	Ronde 2 (Dec 2014)	Ronde 3 (Mei 2015)
Directie	12	12	12
Coaches	8		10
Zorgcoördinatoren			16
Leerkrachten			23

In de eerste interviewronde (mei-juni 2014) werden 12 directeurs en acht coaches bevraged, in de tweede interviewrond (dec 2014) kwamen diezelfde 12 directeurs opnieuw aan het woord en in de derde interviewronde werden 10 coaches, 12 directeurs, 16 zorgcoördinatoren en 23 leerkrachten geïnterviewd. In totaal werden in het kader van dit onderzoek 93 mensen bevraged in 74 diepte-interviews. Leerkrachten werden meestal in duo bevraged en op drie scholen werden de directie en de zorgcoördinator samen geïnterviewd.

2.3. Instrumentarium

Er werd geopteerd voor het afnemen van semi-gestructureerde diepte-interviews. Eigen aan semi-gestructureerde interviews is dat formulering, inhoud, volgorde en antwoordkeuze van de vragen niet volledig vastliggen (Mortelmans, 2007). Dit maakt dat, naargelang het innovatieproces en de opvattingen van de respondent, bepaalde topics meer of minder diepgaand aan bod kwamen en zowel een brede als een diepgaande dataverzameling gefaciliteerd werd.

Voor elke interviewronde werd een interviewleidraad opgesteld die richting gaf aan het gesprek. De inhoud van de gestelde vragen werd steeds afgestemd op (1) het theoretisch kader en (2) het moment in het pLEO-project. Ter illustratie is in de bijlage de leidraad voor de laatste interviewronde met de directies opgenomen (zie bijlage 9)

2.4. Data-analyse

De semi-gestructureerde interviews werden digitaal opgenomen en ad verbatim getranscribeerd, herbeluisterd en waar nodig werd de transcriptie verbeterd. Voor de analyses maakten we gebruik van het softwareprogramma NVivo.

In het codeboek kwamen de verschillende concepten uit het theoretisch kader aan bod. Deze werden geoperationaliseerd in generieke hoofdconcepten en specifieke deelconcepten. Als

generiek concept werd bijvoorbeeld het kenmerk 'concentratie opgenomen in het codeboek, waarbij dit concept verder uitgesplitst werd in specifieke codes, zoals 'gestelde doelen' en 'totstandkoming van doelen'.

Gegeven het exploratieve karakter van deze studie werden de interviews geanalyseerd volgens de principes van de kaderanalyse (Maso & Smaling, 1998). Hierbij wordt in de interviews gezocht naar patronen, enerzijds via de theorie en anderzijds via de inbreng van de respondenten. De analyses werden binnen dit onderzoek voornamelijk gebaseerd op het conceptueel kader, en verliepen dus deductief. Er werd geopteerd om de onderzoeksthematiek zowel in de breedte als in de diepte te analyseren, wat wil zeggen dat er over de verschillende scholen heen (cross-case analysis) resultaten gegenereerd werden (Miles & Huberman, 1994) maar ook specifiek binnen één school gekeken wordt naar de effecten van de veranderingen die met het pIEO-project werden doorgevoerd.

3. pIEO-innovaties en veranderingen in de scholen

3.1. Het verloop en de realisaties van het pIEO-project

In dit eerste deel geven we een beknopte beschrijving van hoe het pIEO-project is opgezet en hoe het is verlopen. Dit doen we zowel vanuit het perspectief van de coaches als vanuit het perspectief van de scholen. Vanuit het perspectief van de coaches beschrijven we de interne werking van het pIEO-team en de weerslag hiervan op de uitkomsten van het project. In punt 3.1.2 leggen we de nadruk op hoe het pIEO-project in de scholen vorm kreeg. Hoewel dit traject voor elke school verschillend was schetsen we de grote lijnen en gaan we kort in op gelijkenissen en verschillen in het traject van de verschillende scholen. Tot slot beschrijven we de realisaties van het pIEO-project aan het einde van het traject.

3.1.1. Het pIEO-traject door de bril van de coaches

Het pIEO-project zet in dertien sociaal-etnisch gesegregeerde scholen coaches in om innovaties en veranderingen door te voeren met het oog op het versterken van de schoolorganisatie en het verbeteren van de leerresultaten en het welbevinden van de leerlingen. We beschrijven chronologisch hoe dit team van coaches werd samengesteld en hoe het zijn opdracht vorm gaf.

Het pIEO-project kende zijn start in het schooljaar 2012-2013. In november 2012 werd door de Koning Boudewijstichting een team van acht coaches en een procesmanager aangeworven om het pIEO-project vorm te geven. Men stelde een team samen van mensen met diverse achtergronden en expertise in innovatie, die een meerwaarde zouden kunnen vormen voor de scholen. Hoewel deze strategie weloverdacht was en er een te volgen logica achter schuilt leidde dit tot een erg divers team waar weinig samenhang en eensgezindheid in aanwezig was.

"Men heeft vanuit de selectiecommissie vooral gekeken naar innoveren. Men heeft ook echt gekozen voor mensen die niet rechtstreeks iets met onderwijs te maken hebben, zodanig dat er vernieuwing binnenkomt. Dat is op zich een goede gedachte. Het is ook zo dat de eerste procesmanager gekozen is: dat mocht niemand van onderwijs zijn zodanig dat er voldoende vernieuwing zou komen. Het resultaat is wel dat het zodanig aan het freewheelen was dat er... Ja het sloeg alle richtingen uit." (coach 11)

Al snel blijkt ook dat de invulling van het project in de eerste maanden niet voor alle coaches strookt

met de verwachtingen die ze vooraf koesterden.

"Ik had vooral gedacht dat het een sterk wetenschappelijk ondersteund, onderbouwd project zou zijn, vanuit een welbepaald kader, van visie die bestond. Nu voor mij viel dat tegen omdat we met een heel diverse groep coaches rond de tafel moesten gaan zitten, vanuit heel verschillende insteken. Mensen zonder onderwijservaring, zonder kennis over het basisonderwijs, voor mij was dat van in het begin eigenlijk heel lastig. Ik had een beeld van wat pLEO zou moeten zijn, dus voor mij was dat een teleurstelling dat dat er niet was." (coach 14)

Hoewel er weinig eenduidigheid is in dit aanvankelijke team van coaches en men nog niet echt heeft nagedacht over de aanpak die men in de scholen zou gaan hanteren, komt er amper twee maanden na de start van de coaches - onder druk van de opdrachtgever - een kick-off evenement voor de scholen. Op dit evenement wordt het project aan alle schoolteams voorgesteld en wordt het startschot gegeven voor een actieve begeleiding van de schoolteams. De scholen zaten immers al van bij het begin van het schooljaar te wachten op de komst van het pLEO-project. De coaches weten op dat moment echter nog niet hoe ze dit project zullen gaan aanpakken.

"Plus, er werd ook de druk gelegd van, er moet een kick-off komen, hoewel er nog geen idee was van wat het project dan zou gaan worden. Maar er moest meteen PR aan gekoppeld worden, er moest meteen in de scholen gewerkt worden, ook al was er eigenlijk nog niet nagedacht over wat dat we in de scholen zouden doen." (coach 15)

"Wij komen vernieuwing brengen. Allez goed en wat betekent dat dan? Ja dat ik het eigenlijk ook niet 100% weet. Want ik ben nog niet samengekomen met mijn collega's." (coach 11)

Dit gebrek aan een kader of een methodiek bij de start van het project wordt in de eerste maanden niet voldoende opgevangen door de procesmanager. Ook zij weet immers nog niet hoe het pLEO-project er concreet moet gaan uitzien en weet het team weinig te sturen.

"Als je dan een leidinggevende hebt die dat niet meteen op goede sporen kan zetten, dan ja, dan ben je gehandicapt in de start. Dus ik denk dat het wel bij beide kanten ligt. We hadden ons wel kunnen organiseren, vermoed ik, maar het is wel dat er heel duidelijk vanuit de opdrachtgever of wie dan ook gezegd werd: nu, scholen in en nadien kijk je maar of het een beetje op een lijn zit." (coach 15)

Dit resulteerde in maanden van zoeken en proberen om afstemming te vinden binnen het team zonder dat er duidelijkheid kwam. De coaches werden op pad gestuurd naar de scholen zonder duidelijke richtlijnen en zonder enig kader om houvast te bieden. Gaandeweg werd er binnen het team van coaches wel gezocht naar houvast.

"En dan is er de eerste 5 à 6 maanden in het team gebakkeleid dat het geen naam had over welk kader we zouden gaan gebruiken. En dan werden er 87 kaders uit een boekentas getoverd en werd er een kader gekozen om de week erop weer een ander kader te kiezen." (coach 11)

Het eerste schooljaar van het pLEO-project is met andere woorden een turbulent jaar met een moeilijke opstart en heel wat spanningen binnen het team. De coaches ervaren in deze periode vooral chaos.

"We hebben het in de startfase heel moeilijk gehad binnen het team en daar is eigenlijk heel wat tijd verloren gegaan en ik vind dat jammer. We zijn er in de eerste zes maanden niet in geslaagd om ons te organiseren." (coach 15)

Verder dan het maken van een sterkte-zwakke analyse van de scholen komen de coaches in dit eerste schooljaar niet. Na zes maanden wordt besloten dat het proefcontract van de procesmanager niet verlengd wordt. Er is te weinig vooruitgang binnen het team en men gaat op zoek naar een nieuwe procesmanager. In juni van het schooljaar 2012-2013 start een nieuwe procesmanager met een duidelijke visie op het project en een sterke gedrevenheid om vooruit te geraken. Ze spoort de coaches aan om nog snel voor het einde van het schooljaar voor elke school een plan uit te schrijven zodat er doelen zijn voor elke school om het nieuwe schooljaar mee te starten.

Ik denk door een nieuwe procesmanager dat het project ook wel een andere dynamiek gekregen heeft. (coach 14)

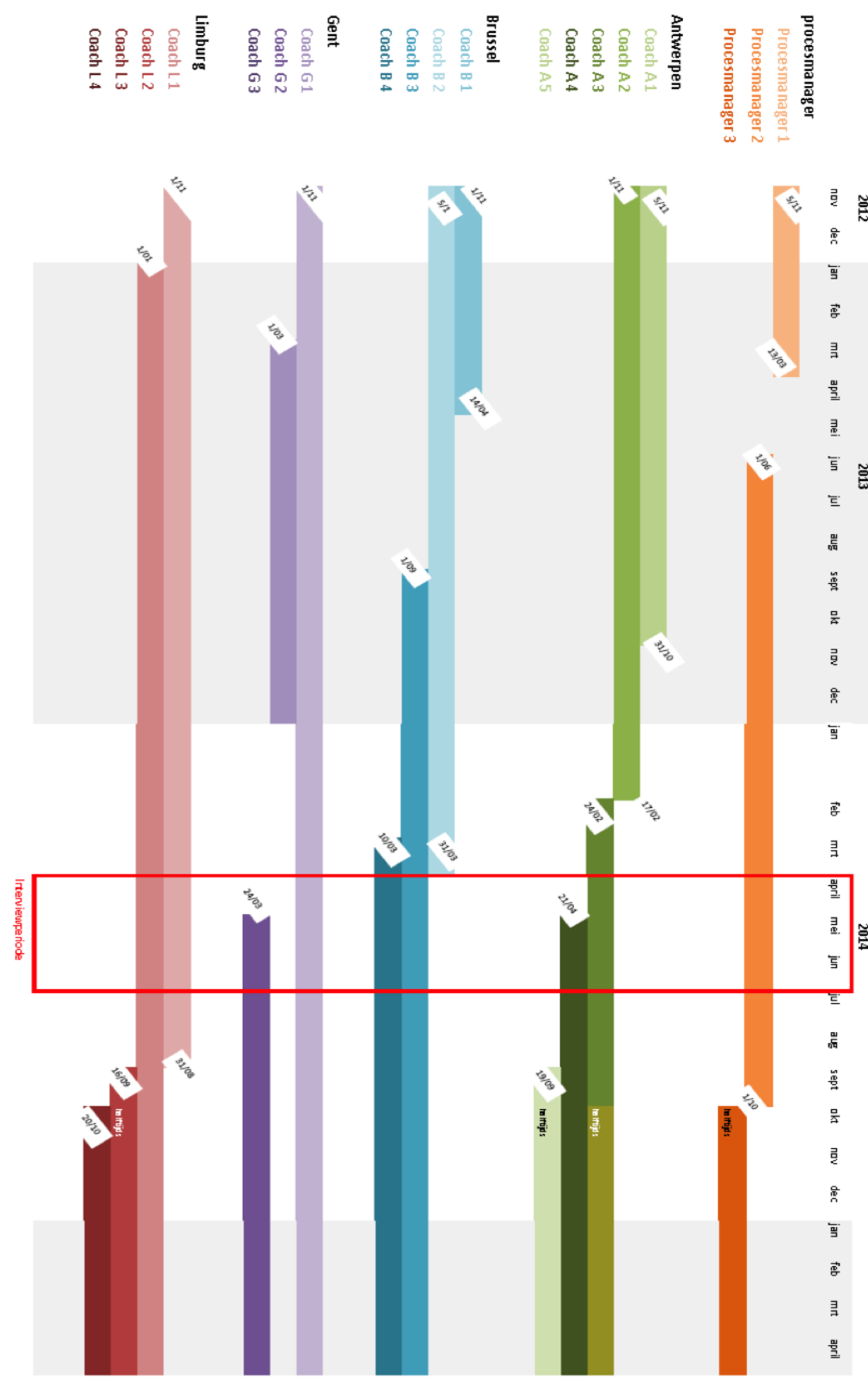
Het schooljaar 2013-2014 wordt in eerste instantie gekenmerkt door erg veel personeelwissels (zie Figuur 37). Aan het einde van het schooljaar 2012-2013 verliet één coach in de regio Brussel het team. Bij de start van het nieuwe schooljaar verdwijnt ook in de regio's Antwerpen en Gent één van beide coaches. In de loop van het schooljaar wordt de tweede coach in de regio Antwerpen op non-actief gezet en stopt ook de tweede coach in regio Brussel ermee. In Limburg blijven de twee oorspronkelijke coaches op post tot het einde van het schooljaar. Ook in Gent blijft er nog één coach over, die overigens pas eind maart vergezeld wordt van een nieuwe collega. Deze vele wissels binnen het team van coaches hebben een impact op de interne werking en vertragen het proces. De nieuwe coaches dienen zich immers in te werken.

"En misschien ook wel voor een beetje, interne organisatie kan hier en daar wat efficiënter, maar ja, ik weet niet hoeveel er intussen, vier of zes coaches die ondertussen al vertrokken zijn en nieuwe die nu in te werken zijn, ja, dan weten we ook dat die dingen belemmerend werken om snelheid te halen." (coach 15)

"Ah ja, nieuwe mensen moeten terug starten dus dat vraagt ook weer een investering van het project, van het team, van mezelf. Maar ja, misschien moeten we dat gewoon als een gegeven zien, maar het is wel een element dat speelt natuurlijk hé." (coach 9)

De coachwissels hebben niet alleen een invloed op de interne werking van het team maar ook op het contact met de scholen. Het vertrouwen in het project bij de schoolteams daalt, de verwachtingen worden niet ingelost en net gestarte processen vallen weer stil. Hierdoor merken de coaches een vertrouwensbreuk op in de scholen die het pIEO-proces in de scholen vertraagt. Bijgevolg gaat in dit tweede jaar nog steeds veel tijd naar het opbouwen van vertrouwen in de scholen, het creëren van een draagvlak voor het project en het bijstellen van de verwachtingen van de schoolteams.

"In eerste instantie was dat niet zo leuk, want een aantal mensen in de school verzetten zich heel fel tegen de nieuwe coaches. Er waren processen in de klas opgezet, ondersteuning. Die mensen hadden het gevoel dat ze stil moesten vallen. En daar zijn wel al wat serieuze gesprekken nodig geweest." (coach 3)



Figuur 37. Overzicht van het personeelsverloop binnen het pLEO-team

Desondanks slagen de coaches er toch in om samen met de scholen iets te realiseren. De coaches finaliseren in alle scholen de schoolfoto. Dit is een sterke-zwakteanalyse van waaruit de coaches en de scholen kunnen vertrekken om te bepalen wat de noden van de school zijn en waar pLEO kan op inzetten. In vijf scholen kunnen de coaches gedurende het tweede schooljaar meer doen dan enkel deze analyse maken en zijn aan het einde van het schooljaar ook duidelijke doelen vooropgesteld. Voor drie van deze vijf scholen wordt tevens samen met de school een actieplan opgesteld. In twee scholen is men gestart met het uitwerken van een actieplan maar is dit proces nog niet afgerond. In de overige zeven scholen blijft het werk van de coaches beperkt tot de schoolfoto en zijn er nog geen duidelijke doelen en actieplannen. Dit wordt door de coaches toegeschreven aan de vele coachwissels, een gebrek aan draagvlak in de school en een moeilijke samenwerking met andere begeleidingsdiensten die in de school actief zijn.

Ook het schooljaar 2014-2015 wordt gekenmerkt door een grote mobiliteit in het team (zie Figuur 37). De procesmanager verlaat het team voor een andere opportuniteit en wordt vervangen door één van de coaches, die halftijds de taak van procesmanager opneemt en halftijds blijft coachen in de scholen. Er wordt een nieuwe coach aangesteld die halftijds bijspringt in Antwerpen en halftijds in Limburg coacht. De twee oorspronkelijke coaches in Limburg verdwijnen van het toneel en worden vervangen door deze halftijdse kracht en een nieuwe voltijdse coach voor de regio. Het team van coaches bij de start van dit laatste schooljaar omvat nu nog maar één coach die er van bij de start van het project bij was. Er staat dus een bijna volledig nieuw team klaar om de acties in de scholen verder te zetten. In dit vernieuwde team leeft het positieve gevoel dat elke coach een bijdrage levert aan het team door zijn eigen expertise en ervaring. De coaches benoemen de complementariteit binnen hun team als een sterkte.

"Ja ik ben onderwijskundige, mijn duo-coach was onderwijzer en directeur. Ik denk dat die complementariteit een kracht is die perfect aansluit bij de lijnen die zich in het pLEO project beginnen uit te zetten zal ik maar zeggen." (coach 15)

Door het vernieuwde team is er in de loop van het schooljaar ook een duidelijk kader ontwikkeld van waaruit het team de scholen coacht. De coaches zitten nu stilaan op dezelfde golflengte.

"In die beginfase konden we gewoon niet helder stellen waar we mee bezig waren omdat we het zelf nog niet wisten, omdat we geen eenheid hadden in het team. Dat kader heeft daar zeker bij geholpen. Op dat moment was uitgesproken wat we zouden gaan doen en hoe we dat gingen aanpakken." (coach 15).

Voor de nieuwe coaches is het echter wat zoeken om wegwijs te geraken in het pLEO-kader. Het feit dat zij dit kader niet mee ontwikkelden zorgt ervoor dat het minder doorleefd is. Bovendien komt het kader niet meer actief aan bod tijdens de overlegmomenten van het team.

"Terwijl ik nu als nieuwe merk van: wie gaat mij dat kader eens uitleggen? Ok, ze hebben wel gezegd: hier staat het, lees het. En ik kan dat wel, en ik zal dat ook wel doen vanuit zelfstudie, dat lezen, maar erover praten door iemand dat het gemaakt heeft, dat doet wel heel veel." (coach 17)

Verder vinden de coaches zelf dat ze intern te weinig vasthouden aan hun eigen principes. Zo zetten de coaches in de scholen sterk in op het implementeren van de PDCA-kwaliteitscirkel om veranderingen te evalueren en streven ze in de scholen naar lerende teams. Zelf passen de coaches deze principes naar eigen zeggen te weinig toe.

"Wij zijn niet lerend als team, wij zijn niet doelgericht, wij kijken amper naar de verslagen van de vergaderingen van de vorige week,... Ik bedoel als wij verwachten dat leerkrachten in een school PDCA-gericht kunnen werken, waarom zouden we dat dan zelf niet kunnen? Dat is alleen maar het doen en de discipline opbrengen om dat te agenderen, om dat toe te passen, om dat te doen, dat is niet meer dan dat. Maar het gebeurt niet." (coach 15)

"Als ik onze werking kritisch moet bekijken, hebben wij te weinig ingezet op die PDCA-cirkel, die te weinig geëxpliciteerd, waardoor ik nu het gevoel heb dat wij echt nog wat kansen hebben laten liggen om te groeien met die scholen, om de school mee verder in ontwikkeling te zetten." (coach 10)

Ondanks het feit dat de interne werking van het pIEO-team bij de start niet optimaal was hebben de coaches in de scholen toch een aantal zaken weten te realiseren. We gaan hier dieper op in in punt 3.1.3 maar kunnen al kort stellen dat de coaches er in slaagden om van een aantal scholen een lerende gemeenschap te maken waarin leerkrachten frequenter onderling in overleg gaan, samenwerken, elkaar bijsturen en elkaar inspireren. Ook werd sterk ingezet op het installeren van nieuwe overlegstructuren en werd er gestreefd naar meer gedeeld leiderschap. Ook de zelfreflectie bij de schoolteams werd gestimuleerd en er werden systemen van kwaliteitscontrole geïntroduceerd. Ook op de klasvloer werden een aantal concrete zaken gerealiseerd.

Aan het einde van dit laatste schooljaar kunnen we vaststellen dat het veranderingsproces in de meeste scholen goed op gang is gekomen en dat er stilaan veranderingen zichtbaar worden. De schoolteams ervaren het project nu als een meerwaarde en de coaches beginnen te zien dat hun inspanningen vruchten afwerpen. Het is dan ook erg jammer dat dit proces vroegtijdig wordt stopgezet.

In de ene school bijvoorbeeld hebben wij al twee jaar heel hard ingezet, met de directeur, op het planmatig en doelgericht werken. Daar zien wij evolutie, het kan nog veel beter maar we zien daar evolutie. (coach 10)

Samengevat kunnen we stellen dat het pIEO-project een moeilijke start kende. Er was vooraf geen duidelijk kader dat de coaches houvast bood om met de scholen aan de slag te gaan en een aantal coaches had onvoldoende expertise en baggage om zonder een dergelijk framework aan de slag te gaan. Na een aantal wissels in het team van de coaches en een sterke leidende hand van de nieuwe procesmanager werd een raamwerk ontwikkeld om het veranderingstraject in de scholen aan op te hangen en kon het proces in de scholen met een jaar vertraging echt van start gaan. Het kostte de nieuwe coaches daarbovenop wat extra tijd om de negatieve ervaringen bij de scholen te keren en opnieuw ruimte te creëren voor vertrouwen en verandering. In tien scholen is dit vertrouwen gegroeid en kon het pIEO-project zo aan het einde van de rit toch een aantal zaken realiseren. Binnen het team blijft echter – naast een zekere trots over de realisaties - een gevoel van gemiste kansen heersen door de moeilijke start van het project.

3.1.2. Het pIEO-traject door de bril van de scholen

Nu duidelijk is in welke context de pIEO-coaches met de scholen hebben gewerkt gaan we dieper in op het pIEO-traject vanuit het perspectief van de scholen. Dertien scholen stapten in het pIEO-project. In drie scholen was de deelname aan het pIEO-project opgelegd van bovenaf en was dit geen keuze die door het team werd gedragen. Drie andere scholen waren dan weer zelf vragende partij om in dit project te mogen meestappen. In vijf scholen werd het project door een andere

instantie – de pedagogische begeleidingsdienst of de onderwijskoepel bijvoorbeeld – voorgesteld als een kans en koos de school ervoor om deel te nemen. In twee scholen werd deelname aan het project toegezegd door de vorige directie en startte het project dus samen met een nieuwe directeur.

Het enthousiasme voor het pIEO-project was bij de meeste scholen aanvankelijk groot en de verwachtingen waren hooggespannen bij de start van het project.

“De collega’s hadden daar een enorm hoge verwachting van. Zij dachten: “nu gaat het hier veranderen en nu gaat het hier goed worden, want PIEO komt hier alles oplossen”. Zij zagen pIEO als een geschenk uit de hemel, ploef alles opgelost.” (directie Pro9)

Vier maanden later dan aanvankelijk was voorzien ging het pIEO-project in januari 2013 van start in de scholen. Tijdens het eerste schooljaar (2012-2013) zien we een gelijklopend traject in alle scholen: het is voornamelijk een jaar van zoeken en aftasten waarbij de scholen en de coaches elkaar leren kennen en een focus zoeken voor het pIEO-traject. Om deze focus te bepalen wordt in elke school door de coach en het schoolteam samen een sterkte-zwakteanalyse (schoolfoto) gemaakt.

Op basis van deze schoolfoto worden aan het einde van dit schooljaar de eerste actieplannen uitgeschreven met de scholen. In sommige scholen gebeurt dit in overleg met - een deel van - het schoolteam, in andere scholen wordt het actieplan omwille van tijdsdruk geschreven door de coach en pas later afgetoetst bij het team.

Deze eerste plannen focussen op drie centrale doelstellingen: het uitbouwen van een lerende gemeenschap, meer gedifferentieerd werken en het zorgbeleid van de school op punt zetten. Aan het einde van het eerste schooljaar is er echter nog geen groot draagvlak voor het project gerealiseerd in de scholen en blijft het gevoel van eigenaarschap beperkt.

“Bij leerkrachten komt dat dan eerder over als iets, ja, pIEO dat loopt. Maar dat is weer het zoveelste ding dat loopt waar we niets aan hebben. Dat is nu heel cru uitgedrukt. Maar, ik kan dat ook wel begrijpen.” (Directie Pro4)

“Bij ons is het misgelopen omdat het pIEO-project ons meenam naar waar wij eigenlijk niet wilden zijn en daardoor stagneerde dat process. We hebben ons laten leiden door de coaches maar de leerkrachten stonden daar niet achter” (Zorgcoördinator pro10)

We kunnen dus stellen dat de hoge verwachtingen die bij de start van het project heersen bij de meeste schoolteams erg zijn afgezwakt na de eerste maanden. Het is voor de schoolteams niet erg duidelijk wat de aanpak van de pIEO-coaches is en hoe die zal bijdragen tot innovatie en excellentie.

“Euh en wat dat ook duidelijk is, is dat leerkrachten de verwachting hebben dat je de toverdoos op tafel zet. Kom het ons nu maar eens vertellen, die uitspraak hoor je heel veel. En dat is iets ook dat we heel bewust afhouden, maar dat neemt, dat maakt wel dat een aantal leerkrachten het gevoel hebben van, is dit het nu? Euh, is dat nu wat ze gaan doen met ons?” (coach 15)

“Ik had verwacht dat zij zo wat hulpmiddeltjes zouden aanbieden. Het was meer, zij hadden, zij waren aan het coachen. Blijkbaar is daar iets nieuws, ge moet dan meer zelf zo nadenken en tot een oplossing komen, euhm, en dat vond ik wel een beetje, allez ja, allez ik had zo wat meer hulp nodig, ik zal dat zeggen.” (Leerkracht pro7)

Het schooljaar 2013-2014 wordt gekenmerkt door heel wat verschuivingen in het pIEO-team: er wordt een nieuwe procesmanager aangesteld en vijf van de acht coaches worden vervangen. Dit zorgt in drie van de vier regio's voor een vertraging in het veranderingsproces in de scholen en een breuk in het vertrouwen dat de scholen stellen in het project.

“Toen die ene coach wegviel was dat zo van “allez, hoe kan dat nu?”. Toen die andere coach wegviel was het zo van “allez, wat voor een grap is dat hier, ik bedoel...”. Ja, dan krijgt PIEO op zo'n moment een flinke deuk in het imago. Dat spreekt voor zich.” (directie pro7)

Met het wegvallen van enkele coaches verdwijnen in een aantal scholen ook de gestelde doelen en de actieplannen voor pIEO. De nieuwe coaches moeten opnieuw de school, zijn context en specifieke sterktes en zwaktes leren kennen. Door een beperkte overdracht verdwijnt heel wat informatie en moeten de nieuwe coaches een deel van het reeds afgelegde proces opnieuw doorlopen.

Toch is de start van een aantal nieuwe coaches voor sommige scholen ook een positief gegeven. Hoewel de oorspronkelijke coaches als persoon goed werden onthaald in de scholen hadden leerkrachten vaak het gevoel dat deze mensen onvoldoende expertise konden binnenbrengen in de school.

“We hebben sinds februari een nieuwe coach en de tweede nieuwe coach is dan gekomen meteen na de paasvakantie. En pas sinds dan heeft dat voor mij... is dat positief aan het worden. In het begin was dat voor mij niet echt een hulp” (directie Pro9)

Door de vele wissels bij de coaches komt het pIEO-project ook tijdens dit tweede schooljaar niet verder dan “aanzetten gegeven” (coach 1), “steentjes leggen” (coach 2) en “nog te verzilveren realisaties” (coach 5).

Vanaf dit tweede schooljaar verschilt het verloop van het pIEO-traject sterk van school tot school. In enkele scholen merken de coaches een positieve drive, in een aantal andere scholen is er bij het schoolteam en/of de directie een zekere weerstand aanwezig is waardoor het moeilijker blijkt om voet aan wal te krijgen. In deze context van beperkt vertrouwen ervaren de coaches het als een eerste realisatie wanneer in enkele scholen het besef begint te dagen dat pIEO niet de oplossingen komt presenteren maar dat de scholen eigenlijk zelf “pIEO zijn”.

“In die zin dat de directeur van een bepaalde school zei van: wij dachten in het begin dat PIEO voor ons dé oplossing ging zijn en dat PIEO de oplossing zou bieden. Ondertussen realiseren wij ons dat wij PIEO zijn.” (coach 6)

Aan het einde van het tweede schooljaar besluit één school om uit het project te stappen. De school is teleurgesteld dat er nog steeds geen concrete acties zijn ondernomen en heeft geen vertrouwen meer in de meerwaarde van het project. In de andere scholen wordt stilaan duidelijk waar de scholen aan zullen gaan werken en wordt er gebouwd aan de vertrouwensrelatie met de coach. Het pIEO-project gaat het volgende schooljaar dus in met nog twaalf scholen.

Het schooljaar 2014-2015 kan beschouwd worden als het schooljaar waarin het pIEO-project echt van start gaat. De doelen voor het project zijn nu in de meeste scholen duidelijk bepaald. Een eerste thema dat hierbij sterk naar voor komt is differentiatie.

“Ja, we hebben gemerkt bij de meting van de pIEO-monitor dat de resultaten voor wiskunde - en dat merkten we ook met die zittenblijvers dan - dat die nogal zwak waren, dus gaan we meer inzetten op differentiatie” (directie Pro11)

Ook het vormen van een lerende gemeenschap blijft op de agenda staan in de pIEO-scholen:

“Samenwerken, euhm, de leerkrachten onder elkaar dat moet hechter en er moet meer transparantie komen, maar dat is er ook uitgekomen met de inspectie. En dat is dan weer een ander probleem waarom dat nu niet zo is.” (Leerkracht Pro1)

Deze thema's zijn dus van bij het begin van het pIEO-traject overeind gebleven. De oorspronkelijke focus voor zorgverbreding is eveneens behouden maar werd geïntegreerd in de aandacht voor gedifferentieerd werken.

“Ons differentiatie hé. Dat hebben we ook gekozen, differentiatie met eigenlijk als doel die brede zorg in het klasgebeuren uit te breiden” (Directie Pro12)

Tijdens dit laatste schooljaar van het pIEO-traject wordt actief aan deze doelen gewerkt. Centraal hierbij is de aandacht van de coaches voor het introduceren van de PDCA-cirkel om schoolteams planmatig te leren werken en hun vorderingen te laten evalueren.

“Ja ze zijn in elk geval meer geneigd om die check and act fase wat vaker uit te voeren. Dat wel. Ja, er zijn scholen die daar al vrij ver in stonden. Die hebben dat volledig verinnerlijkt en er zijn nog andere scholen waarbij ik het gevoel heb dat dat toch nog wat moet aangestuurd worden of op de agenda moet worden gezet door ons. Nog eens een herinnering van waar zijn we mee bezig, wat is eigenlijk de bedoeling, hebben we dat doel bereikt, ...” (Coach 15)

3.1.3. De realisaties van pIEO in de scholen

In negen van de dertien deelnemende scholen kon pIEO een veranderingstraject op gang brengen en vandaaruit een aantal wijzigingen in de school realiseren. Eén school stapte vroegtijdig uit het project en in drie scholen kwam geen veranderingsproces op gang. In de negen overige scholen werd wel een traject uitgestippeld en werden een aantal kleine en/of grote veranderingen gerealiseerd.

De focus en concrete acties binnen het pIEO-traject verschillen in elke school: de ene school focust op taalbeleid, een andere wil het hoekenwerk op punt zetten en een derde focust op videocoaching om de leerkrachten te versterken. Al deze individuele projecten en foci kunnen echter gevat worden onder twee centrale thema's: differentiatie en professionele ontwikkeling. Deze twee thema's sturen in elke school het veranderingstraject, dat tot een aantal realisaties op niveau van de schoolorganisatie en op niveau van de leerkracht leidt.

Realisaties op niveau van de schoolorganisatie

Op niveau van de schoolorganisatie ontstaan in diverse pIEO-scholen lerende gemeenschappen, zien we in een aantal scholen een verschuiving naar gedeeld leiderschap, en ontstaan nieuwe overlegstructuren.

“Er zijn hier nieuwe structuren opgezet die zullen blijven bestaan. Om er maar één te noemen: Ik heb nu wat wij noemen, en dat is gegroeid onder de PIEO-coaches, dirzoc. Dat is een overlegmoment tussen de directeur en de twee zorgcoördinatoren. En dat is echt puur

beleidsmatig, van 'waar willen wij naartoe, waar staan we, waar zijn we mee bezig, wat willen we bereiken, en dat soort dingen zo'. Dus dat gaat blijven bestaan, en dat is echt iets, dat is eigenlijk echt een realisatie van PIEO." (Directie Pro6)

"Om de twee weken op dinsdag hebben we overleg in het lerend team, en dan horen we echt van elkaar van: ik heb dat gedaan, en dat gedaan, en dan: oh, dat wil ik ook wel eens, dus er komen heel veel leuke ideeën. Wat we voordien nooit deden." (Leerkracht pro12)

Samen met de coaches werd in heel wat scholen een schoolplatform opgericht: een overlegorgaan waar directie, zorgcoördinator, afgevaardigden uit het lerarenkorps, de pIEO-coaches en eventueel ook afgevaardigden van de pedagogische begeleidingsdienst of het schoolbestuur in zetelen. Het schoolplatform wordt onder meer gebruikt om plannen af te toetsen bij de stakeholders en acties te evalueren.

"Het inrichten van bijvoorbeeld dat schoolplatform. Dat is echt iets dat ik wil verderzetten omdat dat ook iets is dat ik in mijn persoonlijke werking niet had en eigenlijk ook niet echt kende. Door pIEO besef ik dat dat een goede manier van werken is dis ik wil verderzetten." (Directie Pro4)

Naast dit schoolplatform werden ook in heel wat scholen kernteams opgericht of aangescherpt. Deze kernteams of beleidsteams bestaan veelal uit directie, zorgcoördinator(en) en/of een aantal vertegenwoordigers van het lerarenkorps. De kernteams zijn vaak de motor achter verandering en ontwikkelen voorstellen tot verandering die op de personeelsvergaderingen worden afgetoetst bij het voltallige schoolteam. Ook tijdelijke werkgroepen waarin betrokken leerkrachten mee beslissen over zaken die voor hen belangrijk zijn vinden hun ingang in de scholen. Directies merken op dat deze manier van werken leidt tot snellere besluitvorming.

"Die werken volledig zelfstandig zal ik maar zeggen. Doordat zij al een plan uitwerken, win je natuurlijk tijd. Plus, ik moet eerlijk zeggen dat de werkgroepen die dingen uitgewerkt hebben dat dat meestal toch wel in de lijn zat van wat de rest van de collega's willen en doen." (Directie Pro12)

"Die vergaderingen dat vind ik eigenlijk één van de grootste veranderingen. Je voelt dat je als leerkracht, als team, met onze werkgroep WO, dat je iets – ja - te zeggen hebt, dat je wel uw inbreng kunt doen op dat stukje van het onderwijs" (Leerkracht prog)

Door het installeren van dergelijke nieuwe overlegorganen evolueren een aantal scholen met het pIEO-project naar meer gedeeld leiderschap. Beslissingen worden niet langer eenzijdig bij de directie gelegd maar in overleg met het team genomen.

"Ja, een gedeeld leiderschap. Dat is er echt door PIEO gekomen. Gedeeld leiderschap ik denk dat dat een mooi eindresultaat... allé eindresultaat, een mooi einde mag genoemd worden." (Directie pro7)

Ook de coaches merken deze verschuiving in schoolcultuur op.

"In alle [Limburgse] scholen merk je dat ze veel meer overleggen met het team, samen kiezen voor prioriteiten, aftoetsen als er een volgende stap moet gezet worden, samen leren,... Dus ja, absoluut wel gedeeld leiderschap. En ook dat kernteam die veel explicieter mee de directeur gaat ondersteunen en de volgende stappen eigenlijk uittekent. (Coach 15)

Eén van de doelen die binnen het pLEO-team gesteld werd voor de scholen is professionele ontwikkeling van leerkrachten door het instaleren van een lerende gemeenschap. Daarbij wil men de leerkrachten de kans geven om samen met collega's na te denken over het onderwijs dat ze aanbieden. Zo werden in zes scholen één of meerdere lerende teams opgericht. Deze teams worden samengesteld rond een bepaald thema en trachten een antwoord te vinden op een specifieke vraag of uitdaging. Zo werd in school pro2 een lerend team opgericht rond het thema 'meten' binnen het rekenonderwijs waarbij leerkrachten van kleuter en lager onderwijs samen op zoek gingen naar een manier om de vaardigheden rond meten van de kinderen in elk leerjaar te versterken. Waar men in heel wat scholen vertrouwd is met het oprichten van tijdelijke werkgroepen voor schoolfeesten of uitstappen blijkt het idee van een lerend team rond een didactische inhoud toch iets nieuws dat bij de scholen goed aanslaat.

"Ja, dat stuk lerende teams wel. Vroeger waren het werkgroepen om schoolfeesten te organiseren of speelplaats ... Nu is het echt met een kerntaak. En dat is hetgene ik wel wil behouden." (Directie Pro8)

In het lerend team is afgesproken geweest om rond het de taxonomie van bloom die Katrien Kouwbergs ons aanleert, verder te werken. We zijn dan gaan kijken hoe we metend rekenen kunnen aanpakken door de doelen te bestuderen en het leerplan en te zoeken naar hoe we die doelen kunnen bereiken." (Leerkracht pro 2)

Nadenken over hoe men het onderwijs kan verbeteren gebeurt niet enkel in deze lerende teams. In acht scholen zien we een algemene evolutie bij het schoolteam naar een meer kritische reflectie op het eigen handelen. Leerkrachten stellen hun eigen klaspraktijk en de leermaterialen waarmee ze werken met de kinderen meer in vraag.

"Vroeger keken we in de rekenmethode en deden we wat er staat. Nu gaan we kijken, welke doelen wil ik bereiken en wat moet ik van mijn kinderen verwachten. Zowel die leerplannen, de methodes, maar ook uzelf en ook de leermiddelen. Je gaat veel meer uit van 'wat hebben mijn kinderen nodig' en niet enkel van wat vind ik prettig voor te werken." (Leerkracht Pro2)

Vijf scholen geven aan dat ze met de hulp van hun coach ook doelgerichter en planmatiger zijn gaan werken. De introductie van de PDCA-cirkel als methode voor handelingsplanning en evaluatie heeft een goede ingang gevonden in de scholen en wordt ervaren als een bruikbaar instrument om bewuster te handelen.

"Wat hier op school voordat we aan het project begonnen eigenlijk het grote probleem was, en tijdens het project ook nog, is dat we heel veel acties tegelijk opstartten, maar die werden nooit opgevolgd. En met pLEO zijn we dat echt beginnen proberen: beter plannen, termijnen vastleggen, een PDCA-cirkel proberen te volbrengen,... de zaken opvolgen eigenlijk" (Leerkracht Pro11)

Realisaties op niveau van de klas

Naast deze realisaties op niveau van de school werd er binnen het pLEO-project ook op niveau van de leerkracht gecoacht. In verschillende scholen organiseerden de coaches individuele coachinggespreken met de leerkrachten en zochten ze samen met de leerkrachten naar oplossingen voor praktische problemen in de klas. Dit leidde tot een hogere zelfreflectie bij de leerkrachten maar ook tot een aantal praktische veranderingen op de klasvloer.

"We hebben allemaal afzonderlijk een gesprek gehad met de pIEO-coach en heeft iedereen voor zich mogen bepalen wat de klasinvulling van pIEO zou zijn. Bij mij was dat mijn W.O. werking, omdat ik het dan vooral moeilijk vond om heel actief met de kinderen aan de slag te gaan. Ik wou W.O. meer naar de klas brengen, of meer met de kinderen naar buiten. En ik heb op dat vlak ondersteuning gevraagd, maar er zijn er ook die gevraagd hebben naar samenwerking, naar groepswork, dus dat is echt heel persoonlijk van leerkracht tot leerkracht in de lagere school." (Leerkracht pro6)

"Door de gesprekken met de coach ben ik meer gaan nadenken over mijn aanpak. Daar werd in die gesprekken wel op gefocust om daar tijd voor te nemen en dat te bespreken." (Leerkracht pro5)

In projectschool 7 werd bijvoorbeeld video-coaching ingevoerd waarbij de leerkrachten leren om kritisch naar hun eigen handelen in de klas te kijken. In projectschool 13 gaven de leerkrachten aan dat ze moeilijkheden ervaren met het aanleren van kloklezen en werd samen met de coach een nieuwe leerlijn voor metend rekenen en daarop afgestemde didactische aanpak uitgewerkt. In projectschool 8 wilden de leerkrachten graag het hoekenwerk in de klas verder op punt stellen en in projectschool 12 introduceerde de coach momenten waarop de leerkrachten bij elkaar in de klas gaan kijken om nieuwe ideeën op te doen.

Vanuit de gesprekken met coaches, directies, leerkrachten en zorgcoördinatoren blijkt dat het pIEO-project toch wat zaken in beweging heeft gezet binnen de scholen. De realisaties zijn dan wel niet altijd onmiddellijk zichtbaar in de klas of in de resultaten van de leerlingen, er is toch een zekere wijziging in hoe de leerkrachten naar hun eigen handelen kijken.

"Ja wij zitten met een bepaalde populatie waar ook veel meer naar tucht werd gekeken. In plaats van alleen met de resultaten bezig te zijn, zijn we nu veel meer bezig met het proces. Wat doen we nu juist, hoe doen we dat, waarom doen we dat? Dat zijn dingen waar we vroeger eigenlijk niet bij stilstonden. Wij deden gewoon wat wij dachten dat goed was, maar daarom was dat niet altijd goed. Het zit in uw hoofd, de verandering. En ook samenwerking en zo is veel meer gegroeid ten opzichte van vroeger." (Leerkracht pro9)

Toch blijft de algemene perceptie dat er te weinig is gebeurd, dat er kansen gemist zijn en dat de verwachtingen niet helemaal ingelost zijn. Een verklaring hiervoor kunnen we vinden in de (te) hoge verwachtingen die bij het begin van het project werden gecreëerd, het gebrek aan een duidelijke visie en een kader voor de coaches bij de start van het project, de vele wissels in het pIEO-team waardoor het proces van de scholen erg vertraagd werd en het vroegtijdig stopzetten van het project. In de meeste scholen is het veranderingsproces pas aan het einde van het pIEO-project goed op gang gekomen en wordt ook uitgesproken dat de vroegtijdige stopzetting van het project erg jammer is.

"Nu pas, sinds het begin van het derde schooljaar, voelen we met het pIEO-project hoe rijk ondersteuning kan zijn en hoe sterk ons dat helpt. Het grote verschil met andere projecten is dat pIEO er voor iedereen is: voor de directeur, voor de leerkrachten, voor de zorg,... En het kan met een grote groep, het kan met kleine groepen, het kan zowel op taal als W.O. als rekenen, je kan een verticale lijn uitbouwen, maar je kan ook vragen om op klasorganisatorisch vlak ondersteuning te krijgen. Dus het ligt eigenlijk enorm breed, en je kan heel veel dingen tegelijk, voor heel veel verschillende mensen, laten draaien. Ik zeg niet dat alle scholen daarvoor gekozen hebben, maar dat is voor ons de rijkdom van pIEO. (Directie Pro4)

3.1.4. Besluit

Het pIEO-project kende een hobbelig parcours. Het eerste jaar wordt gekenmerkt door een te snelle doorstart in de scholen met een erg beperkte visie binnen het team van coaches omtrent de aanpak en de doelstellingen van het project in de scholen. Dit leidt tot teleurstelling bij de scholen die met erg hoge verwachtingen in het project stapten en verdeeldheid en twijfels binnen het team van coaches dat geen duidelijk beeld heeft van wat er precies moet gebeuren. Het tweede projectjaar wordt vervolgens gekenmerkt door een groot aantal wissels binnen het team van coaches en een zoektocht naar een raamwerk waaraan de coaches hun werk in de scholen kunnen ophangen. Dit zorgt opnieuw voor twijfels en vertraagt het proces in de scholen. Toch wordt in elke school gewerkt aan een sterkte-zwakteanalyse en worden de doelstellingen voor het project duidelijker. Op het einde van dit jaar besluit één school het project te verlaten. Het derde en laatste projectjaar wordt ingegaan met een volledig nieuw team van coaches, dat nu een zekere stabiliteit vindt en met een duidelijk theoretisch kader naar de scholen stapt. Deze stabiliteit zorgt ervoor dat in negen scholen duidelijke doelen worden vooropgesteld en actief wordt gewerkt aan een aantal vernieuwingen en veranderingen. Deze situeren zich zowel op niveau van de schoolorganisatie als op niveau van de klas. We zien in een aantal scholen een evolutie naar gedeeld leiderschap, er ontstaan nieuwe overlegstructuren binnen de scholen en er worden lerende teams gevormd. Dit alles leidt in een aantal scholen tot een verschuiving in de schoolcultuur naar een meer open en positieve houding ten aanzien van de eigen situatie en uitdagingen. Leerkrachten zijn zich meer bewust van hun eigen handelen en vertonen een hogere mate van zelfreflectie.

3.2. De rol van de coach in het veranderingsproces van de betrokken scholen

Typerend voor het pIEO-project is het inzetten van onafhankelijke coaches in de school om veranderingstrajecten op te zetten. De deelnemende scholen kregen gedurende drie schooljaren de ondersteuning van een innovatiecoach die samen met het schoolteam een traject uittekende en acties opzette om de vooropgestelde doelen te bereiken. De kwaliteit van de samenwerking tussen school en coach bepaalt mee in welke mate het pIEO-traject een succes wordt in de school. In de volgende paragrafen gaan we in op de professionaliteit van de coaches, de mate waarin ze door de school geaccepteerd werden als expert en de impact van de grote mobiliteit in het pIEO-team.

3.2.1. Professionaliteit van de coaches

Wanneer we aan de schoolteams vragen wat zij van een coach verwachten dan komt naar voor dat ze van de coach expertise verwachten over zowel de inhoud als over het proces van de verandering. Een coach moet dus niet enkel de veranderingsprocessen in een school kunnen realiseren maar moet ook inhoudelijk een bijdrage kunnen leveren. Dit vergt een zekere onderwijskundige ervaring en expertise. Men verwacht bijgevolg van een coach dat hij of zij zich kan beroepen op een ruime ervaring binnen het onderwijsveld en ervaring heeft in het begeleiden van mensen en teams. Vanuit het team van coaches wordt ook opgemerkt dat collega's die ervaring hebben in onderwijsbegeleiding de beste resultaten boeken.

“Als ik merk hoe de ene coach met haar 10 jaar ervaring bij OCB in Brussel werkt, en de andere had ervaring bij de pedagogische begeleidingsdienst. Dat waren de sterkste coaches die we gehad hebben over al die 18 of hoeveel hebben we er intussen zien passeren?” (Coach 15)

In de eerste selectie van coaches is vooral aandacht besteed aan de mate waarin deze mensen expertise hebben op vlak van innoveren en processen begeleiden. Daarbij had men aanvankelijk een voorkeur voor mensen die niet uit het onderwijsveld komen zodat een nieuwe wind door de scholen zou kunnen waaien. Dit bleek echter een inschattingfout. In de scholen heerste het gevoel dat de coaches onvoldoende inhoudelijke expertise konden binnenbrengen en onvoldoende voeling hadden met wat er in de school leeft.

"...de ene was net afgestudeerd, die had een master gehaald in pedagogische wetenschappen, en dan...ja, vanuit theoretische achtergronden misschien te veel, en heel veel leuke moeilijke woorden ertussen, en zo, maar dat bracht geen zoden aan de dijk gewoon. Die ervaring van de nieuwe coach, die zorgt ervoor dat hij concreet aan de slag kon en meteen een aantal pijnpunten kon...praktische dingen kon zeggen waar we mee verder konden." (Directie pro7)

Naast het binnenbrengen van inhoudelijke expertise is het belangrijk dat een coach veranderingsprocessen begeleidt en daarbij niet te veel uit handen neemt. Een wederzijdse uitwisseling van kennis, inzicht en ervaring draagt volgens de directies het meest bij tot een verbetering van de schoolwerking.

"Uitwisseling van ervaring hebben we heel veel gehad. Je mag niet vergeten dat die twee coaches toch van buitenaf komen, dat die heel wat ideeën kunnen inbrengen ook, dingen die wij nog niet weten." (Directie Pro6)

Leerkrachten benadrukken hierbij het belang van positieve bekrachtiging: ze zitten niet te wachten op iemand die hun aanpak bekritiseert maar willen op een positieve manier nieuwe inzichten aangereikt krijgen. De pIEO-coaches zetten dan ook sterk in op waarderende, *groene* taal en vertrekken steeds vanuit de sterktes en de kracht van de school. Deze positieve aanpak heeft zeker bijgedragen tot een betere acceptatie van de coaches als professionele hulp in het opzetten van veranderingstrajecten.

Verder wordt ook benadrukt dat een goede coach de problemen die leerkrachten en directies ervaren niet louter theoretisch benadert maar dat hij/zij deze ook praktijkgericht en praktisch aanpakt. De coaches zelf geven aan dat dit soms een moeilijke evenwichtsoefening was.

"Ik vind dat een heel moeilijk evenwicht tussen het reflecteren over zaken en het doen, om zowel het proces als de inhoud eigenlijk mee te nemen in het verhaal, vooral ook omdat leerkrachten vaak heel concrete denkers zijn en heel inhoudelijk bezig zijn is het soms moeilijk om dat inhoudelijke niveau te overstijgen." (Coach 5)

In de vraag wat een goede coach is, schuiven directies en leerkrachten ook het belang van empathie naar voor. Een goede coach is iemand die zich kan inleven in de context van de school en de problemen die leerkrachten en directies daarin ervaren.

"Je moet je kunnen inleven in wat het is om in die klas te staan en wat het is om in deze context te werken en ook hoe het is om als directeur met een wisselend team te zitten, of wat er allemaal op leerkrachten afkomt." (Directeur pro7)

De coach moet aandacht hebben voor het welzijn van de leerkracht in zijn of haar klas, moet bereikbaar zijn en moet ondersteuning bieden wanneer de leerkracht aangeeft er nood aan te hebben.

“De leerkrachten mochten met hen [de coaches] komen praten op een vast spreekuur elke week, dus die waren er welkom. De collega’s voelden zich ook daar goed bij, want zo hadden ze een uitlaatklep, ze konden daar eens hun gedacht gaan zeggen ook, soms ook, bij wijze van spreken eens zeuren tegen de mensen van pIEO.” (Directie pro7)

Tot slot stellen zowel directies als leerkrachten en zorgcoördinatoren dat een onafhankelijke coach een objectieve kijk op de schoolwerking kan bieden en het schoolteam zo een kritische spiegel voorhoudt. Dit helpt het schoolteam om kritisch te reflecteren over de eigen aanpak en helpt hen om een inschatting te maken van de sterktes en zwaktes van hun eigen organisatie. Ook de coaches erkennen deze kracht als buitenstaander.

“Ik denk dat ik nu zo wel zie wat het goeie van pIEO is, allez, ik zie de twee. Door veel op school te zijn wordt je een deel van het team, en dan ben je soms ook niet meer in staat om de pijnpunten aan te tikken. Door toch nog wel wat externer te blijven kan dat wel, en laten ze dat toe om daar eens naar te kijken.” (Coach 17)

Samengevat kunnen we stellen dat de professionaliteit van de coaches bij de start van het project niet bij alle coaches optimaal was doordat er in de selectie te weinig rekening werd gehouden met de noodzakelijke combinatie van inhoudelijke expertise, ervaring in het onderwijsveld en een gedrevenheid in het coachen en begeleiden van mensen. Door een aantal wissels in het team van de coaches en het voortschrijdend inzicht in belangrijke kenmerken van een goede coach werd het project afgesloten met een sterker team van professionele coaches.

3.2.2. Acceptatie van de coach als expert

Als gevolg van een gebrek aan professionaliteit en ervaring bij een aantal coaches stonden niet alle schoolteams van bij het begin even positief tegenover hun toegewezen coach. Vooral een gebrek aan onderwijservaring was een heikel punt in het aanvaardingsproces.

“Ik dacht van we krijgen hier twee coaches en die gaan ons vooral tips geven. Maar dat waren twee gasten met weinig pedagogische achtergrond, zeker in het basisonderwijs. En leerkrachten hebben dat al rap aangevoeld en zijn dan zo wat beginnen afkrabbelen.” (Directie Pro8)

Na een moeilijke start en een aantal coachwissels stellen directies een betere verstandhouding tussen hun team en de nieuwe coaches vast. Sommige directies geven aan dat hun coaches eerder op schoolniveau werkzaam waren ter ondersteuning bij het opstellen van het schoolactieplan en het voorbereiden van overlegmomenten.

“De coaches die er nu staan zijn gewoon sterk, die weten waarover ze praten en spreken uit ervaring. De ene coach komt van het CLB, de andere was directeur, dat maakt dat je vanuit een ervaring kan praten die niet te onderschatten is.” (Directie pro7)

Leerkrachten en zorgcoördinatoren waren echter vooral op zoek naar concrete tips en voorbeelden om hun klaspraktijk te verbeteren. De coach werd dan ook gemakkelijker aanvaard als expert wanneer hij of zij aan deze vraag kon tegemoetkomen. Vooral coaches die over expertise in het onderwijsveld beschikken krijgen sneller het mandaat van de leerkrachten om mee te denken over de school- en klaswerking. Ze ondersteunden leerkrachten op de klasvloer tijdens hospiteerbeurten en tijdens de daaropvolgende reflectiemomenten.

"Het zijn allemaal kleine punten die ze ons hebben meegegeven, over de manier van vergaderen, de interactieve werkvormen, ... Je krijgt nieuwe dingen aangereikt en dat doet deugd dat er iemand is om je in dat proces te coachen en bij te sturen." (Zorgcoördinator Pro13)

Ook het binnenbrengen van externe expertise in de school werd door de schoolteams als positief ervaren en droeg bij tot de acceptatie van de coach als waardevolle toevoeging aan het team.

"We hebben niet echt contacten met andere scholen of actoren in het onderwijsveld waarmee we eens van gedachten kunnen wisselen. Dat is het voordeel van pIEO: die brengt een beetje de rest van de onderwijswereld binnen in onze school" (Leerkracht Prog)

In de acceptatie van de coach door het team is niet enkel expertise en ervaring van belang, er moet ook een persoonlijke klik zijn. Wanneer de persoonlijkheid en de visie van de coach niet stroken met de heersende opvattingen in het schoolteam wordt de acceptatie bemoeilijkt.

"Het gaat ook om de spontaniteit van de persoon die we nu hebben. Dat doet heel veel. Ik begrijp ook dat ieder heeft zijn spontaniteit of niet, ieder heeft zijn karakter of niet. En het klikt of het klikt niet." (Leerkracht Pro10)

3.2.3. Het belang van continuïteit

Het pIEO-project werd van bij het begin gekenmerkt door een hoge mobiliteit binnen het team van coaches. Deze hoge mobiliteit binnen het team heeft in heel wat scholen gezorgd voor een breuk in de opgebouwde vertrouwensbanden.

"Nu met de verandering merken we ook weer een terugval in het team ook. Eentje van onze coaches is weggevallen en de andere is in zwangerschapsverlof geweest, daar is ook vervanging voor gekomen en die klik was er ineens niet meer. En daar zag ik onmiddellijk terug gebeuren waar ik schrik voor had: de directie verloor vertrouwen in de coaches en straalt dit uit naar het team, waardoor het team geen vertrouwen meer stelde." (Zorgcoördinator Pro12)

Niet alleen het vertrouwen in de coach maar ook de realisaties van de coach vallen weg bij een wissel. Een nieuwe coach moet bovendien opnieuw de school leren kennen waardoor het veranderingsproces vertraging oploopt.

"En misschien is het daar wat verkeerd gelopen met de voortdurende wissel die er was. Misschien was dat het opzet van het project, dat ze eerst in stilte gingen bezinnen hoe ze het gingen aanpakken maar met de projectmanager die weggevallen is, met de coach die weggevallen is, coach die ziek geworden is die weer verdween, dan de nieuwe coach die erbij kwam, dat de tijdsduur te beperkt was om die mensen zich echt te laten verdiepen in de context." (Directeur Pro1)

Ook een beperkte overdracht van informatie naar de nieuwe coach zorgt ervoor dat kostbare tijd en inspanningen verloren gingen en het veranderingsproces vertraagd werd.

"Dan daar eigenlijk ook van nul moeten beginnen want die hebben eigenlijk de twee vorige pIEO coaches, die hebben eigenlijk hetgeen wat wij hebben gedaan, hebben zij ook niet doorgegeven aan onze nieuwe coaches. Dat vonden wij ook wel heel jammer. Dat die informatie niet doorgegeven is geweest." (Leerkracht Pro8)

Hoewel de schoolteams door de vele verschuivingen in het pIEO-team her en der hun vertrouwen in het project verloren en gedemotiveerd raakten waren sommige schoolteams ook blij met een

coachwissel. Wanneer de nieuwe coach door het schoolteam als professioneler werd ervaren dan werd deze gemakkelijk geaccepteerd en leidde de wissel tot een positieve koerswijziging.

“Het feit dat we dan nieuwe coaches hebben gekregen die op een andere manier werkten, kregen wij wel terug zin.” (Zorgcoördinator Pro10)

Ook wanneer de nieuwe coach erg complementair blijkt aan zijn of haar voorganger wordt een wissel als positief ervaren.

“Ja, dat is dan ook het mooie geweest aan de coachwissel natuurlijk. Bij de eerste coach was het dan, van ok, we hebben de focus; differentiatie. Maar met de tweede coach hebben we daar dit jaar ook in de klas actief iets aan veranderd.” (Leerkracht Pro13)

3.2.4. Besluit

De aanvankelijke selectiecriteria leidden tot een team van coaches met heel specifieke profielen, die niet de expertise konden voorleggen waar de scholen naar op zoek zijn. Hierdoor werden deze coaches niet steeds als professioneel ervaren door de schoolteams en werden enkele coaches moeilijk geaccepteerd binnen de school. Dit heeft het veranderingsproces bemoeilijkt. In de scholen waar het project er niet in slaagde iets wezenlijks te veranderen of te realiseren wordt door het schoolteam aangegeven dat het niet klikte met de coach, dat de vele coachwissels het proces blokkeerden of dat de coach onvoldoende professioneel was. Hieruit blijkt dat de persoonlijkheid, de stijl, de expertise en de ervaring van de coach cruciale zaken zijn om een veranderingstraject op te zetten in een school. Continuïteit in de relatie tussen coach en schoolteam is hierbij erg belangrijk, al hoeft een wissel niet noodzakelijk nefast te zijn: wanneer deze doordacht en in functie van het veranderingsproces gebeurt kan een wissel ook positief zijn.

Doorheen het project werden de aanwervingscriteria voor coaches bijgesteld en werd een duidelijk kader ontwikkeld waaraan de coaches hun werk in de scholen konden ophangen. Hierdoor zien we een positieve evolutie in de professionaliteit van het pLEO-team en een betere acceptatie van de coaches in de scholen.

3.3. Het veranderingsproces in de betrokken scholen

In het theoretisch kader worden een aantal kenmerken van effectieve veranderingsprocessen beschreven. In de volgende paragrafen toetsen we af in welke mate de veranderingstrajecten in het kader van pLEO deze kenmerken vertonen en hoe dit heeft bijgedragen aan de realisaties die binnen het project plaatsvonden. We staan ook stil bij de eerdere ervaringen die scholen hebben met veranderingsprocessen, hun houding ten aanzien van verandering en hun motivatie om te vernieuwen.

3.3.1. Eerdere ervaringen en motivatie om te vernieuwen

We vroegen de leerkrachten in welke mate de school zich in het verleden heeft weten aan te passen aan nieuwe situaties en hoe geslaagd veranderingen in het verleden waren. Hoewel twee op drie leerkrachten in de projectscholen aangeven dat de school zich steeds heeft weten aan te passen aan nieuwe situaties, vindt minder dan de helft van de leerkrachten dat de school in het verleden heeft bewezen dat ze moeilijke veranderingsprocessen aankan. Ongeveer de helft van de leerkrachten vond de veranderingen op school in het verleden niet echt geslaagd en iets meer dan een kwart van de leerkrachten vindt zelfs dat veranderingen in het verleden helemaal geen meerwaarde hadden.

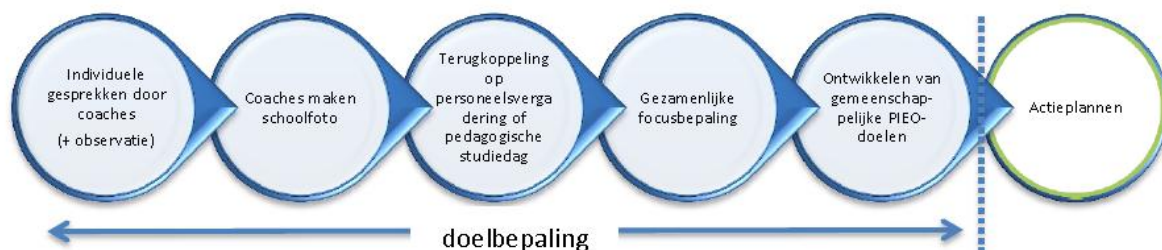
Scholen die in het verleden positievere ervaringen hadden met veranderen onthalen het pIEO-project beter dan scholen die in het verleden minder goede ervaringen hadden.

De motivatie van de leerkrachten om veranderingen door te voeren is een combinatie van intrinsieke en extrinsieke factoren. Van de 336 bevroegde leerkrachten werkt een beperkt deel enkel mee aan het project omdat dat van hem of haar verwacht wordt (N=25). Zo'n 15 tot 20 procent van alle leerkrachten is louter intrinsiek gemotiveerd en doet mee omdat hij of zij de verandering zeer waardevol vindt (N=55), geïnteresseerd is in de vernieuwing (N=53), er kansen in ziet voor persoonlijke ontwikkeling (N=83) of omdat hij of zij veranderen en vernieuwen een belangrijk doel vindt voor het onderwijs (N=65). Voor de meeste leerkrachten is het veranderingsproces in de school eerder een gegeven: het project wordt op school geïntroduceerd dus is het mijn taak als lid van het schoolteam om hierin te participeren. We zien wel dat er een verband is tussen de intrinsieke motivatie bij het schoolteam en de mate waarin het pIEO-project successen boekt: in scholen waar het project weinig ingang vindt zijn de leerkrachten opmerkelijk minder intrinsiek gemotiveerd en zijn er meer leerkrachten die enkel meewerken aan het project omdat dat van hen verwacht wordt.

3.3.2. Doelgericht veranderen (concentratie)

Een succesvolle verandering begint met een duidelijk geformuleerd en haalbaar doel. Wanneer we leerkrachten vragen wat volgens hen nodig is om tot verandering te komen dan antwoordt 90% van hen dat er moet onderhandeld worden over de doelen en dat er een concreet stappenplan moet worden opgesteld. De eerste opdracht binnen het pIEO-project was dan ook samen met de scholen een doel te bepalen. Figuur 38 geeft schematisch weer hoe dit proces van doelbepaling idealiter verliep. Vanuit individuele gesprekken met het schoolteam en observaties maakte de coach een sterke-zwakke analyse of schoolfoto. Deze schoolfoto werd teruggekoppeld naar het schoolteam op een personeelsvergadering of pedagogische studiedag. Van hieruit werd de focus voor het veranderingstraject waar men binnen het pIEO-project aan zou gaan werken gezamenlijk bepaald. Eens de focus duidelijk was konden doelen vastgelegd worden en deze doelen werden uiteindelijk vertaald in een actieplan waar de school mee aan de slag kan.

Dit proces van doelbepaling blijkt geen evidentie binnen het pIEO-project. Aan het einde van het schooljaar 2013-2014 – het project loopt dan anderhalf jaar – zijn slechts vijf scholen erin geslaagd een focus te bepalen en een aantal doelen te formuleren. Het gaat hierbij voornamelijk om doelen met betrekking tot differentiatie en het opstarten van lerende teams.



Figuur 38. Proces van doelbepaling.

De overige zeven scholen hadden aan het einde van het tweede schooljaar nog geen duidelijke focus of doelen en wijten dat aan de vele coachwissels. Telkens wanneer er een focus gekozen werd of doelen bepaald werden kwam er een wijziging in de begeleiding en begon men van voor af aan. De coaches merken hierbij op dat de schoolteams echt moesten leren om prioriteiten te stellen, een

focus te bepalen, daaraan vast te houden en de geplande acties af te werken binnen de visie van de school.

Aan het einde van het project (juni 2015) hebben de meeste scholen een focus bepaald en liggen er een aantal doelen op tafel. In één school kan de directie ook aan het einde van het project niet benoemen wat de doelen van het pLEO-project zijn binnen de school en in een andere school is er wel een focus maar is men nog niet verder gekomen dan het uitwerken van een visie op het gekozen thema. De overige tien scholen hebben een duidelijke focus en bijhorende doelen geformuleerd.

De doelen die de scholen vooropstellen zijn voornamelijk gericht op differentiatie en professionele ontwikkeling. In vijf scholen focust men op de professionalisering van leerkrachten door hen rechtstreeks te coachen in de klas of door lerende teams te ontwikkelen waarin leerkrachten van elkaar kunnen leren. In zes scholen ligt de focus op differentiatie met het oog op het versterken van het zorgbeleid op school.

De vertaling van deze doelen in een duidelijke visie en gerichte acties is niet in alle scholen gelukt binnen de duur van het project. In projectschool 9 blijft men erg vaag in de concrete uitwerking van ideeën en staan de eerder opgerichte leergroepen alweer on hold. In projectschool 10 heeft men pas in de laatste maanden van het pLEO-project de focus op taalbeleid gelegd en is men niet verder gekomen dan een aantal erg praktische en concrete aanpassingen in de klas. Ook in projectschool 1 is men er niet in geslaagd om tot actie over te gaan en duurzame veranderingen te implementeren.

3.3.3. De samenhang tussen oud en nieuw (coherentie en consistentie)

Vanuit de literatuur weten we dat directies en leerkrachten meer tevreden zijn over de opbrengsten van vernieuwingsprocessen indien er samenhang bestaat tussen de visie en de vernieuwingsactiviteiten op school. Op die manier worden de betrokkenheid en motivatie van de teamleden verhoogd.

Aan de start van het project stellen de pLEO-coaches echter vast dat de scholen door het bos de bomen niet meer zien. Er worden veel acties en initiatieven gepland maar deze worden onvoldoende uitgewerkt waardoor er maar weinig wordt gerealiseerd. Ook de leerkrachten erkennen dit probleem: twee derden van de leerkrachten vindt dat er op school te veel vernieuwingsprojecten worden binnengebracht. Voor een aantal onder hen is dit problematisch: zij vinden het aanbod zo groot dat ze de verschillende projecten niet meer uit elkaar kunnen houden. Dit leidt tot ongericht, doelloos en inefficiënt handelen. Volgens de coaches komt dit voor een belangrijk deel door het ontbreken van een duidelijke schoolvisie.

"Dat is een beetje de drang ook van leerkrachten: die willen direct iets doen en gaan niet eerst plannen maken, of nagaan of hun actie past in de schoolvisie. Nu ja, die visie die is er al nergens want die zit vooral in het hoofd van de directeur." (Coach 10)

De coaches adviseren de schoolteams bij de start van het pLEO-project dan ook zeer sterk om keuzes te maken, prioriteiten te bepalen en de acties te beperken.

"Wij zeggen: beperk de prioriteiten, werk aan één ding, werk dat ook goed uit en zorg dat dat geïmplementeerd raakt op de werkvloer. In plaats van 101 dingen tegelijkertijd te willen doen, dat levert niks op." (Coach 13)

Ook een groot aantal leerkrachten in de betrokken scholen geeft aan dat er aanvankelijk geen duidelijke visie was in hun school of dat deze alleszins bij de leerkrachten onvoldoende gekend was.

De pIEO-coaches spelen dan ook een belangrijke rol in het creëren van een schoolvisie of het bekend maken van de visie bij het schoolteam.

"Er was niet echt een gemeenschappelijke schoolvisie. Nee, die was er niet. Nee het was allemaal los van mekaar. Iedereen deed wat dat die dacht dat het beste was voor de kinderen want tenslotte wil iedereen wat goed is voor de kinderen. Maar nu is er wel een duidelijke visie in opbouw nog." (zorgcoördinator pro7)

De coaches benadrukken echter dat niet zij maar het schoolteam de visie van de school bepaalt. Daarbij hanteren ze het principe van participatieve besluitvorming zodat de visie gedragen wordt door het hele schoolteam.

"Een grote verandering is dat de scholen nu beseffen dat niet wij als coach die schoolvisie moeten maken maar dat wij enkel momenten voorzien waarop het team samen een visie kan uitwerken." (Coach 17)

"In team, breed gedragen door een team. Vroeger was het misschien eerder: ah we zullen eens een visie uitschrijven in het kernteam en hier is ze dan. Dat werkte niet. We voelen ook wel dat als we willen dat het wordt gedragen door het hele team, dat zij daar ook inspraak in verdienen." (directie Pro11)

Zo heeft het individuele leerkrachtengevoel in een groot aantal scholen plaats gemaakt voor een cultuur van onderlinge samenwerking.

"Wij hadden niet het gevoel dat we samen school aan het maken waren. Terwijl, dat gevoel is er nu wél heel sterk, vind ik." (Leerkracht Prog)

Door samen na te denken over de visie van de school en de doelstellingen van het pIEO-project wordt een draagvlak gecreëerd bij het schoolteam. Een eerste stap in de afstemming van het veranderingstraject op de schoolvisie was het maken van de schoolfoto. Op basis van deze sterkte-zwakke analyse worden doelen geformuleerd voor het pIEO-project. De coaches bewaken hierbij dat enkel die doelen worden opgenomen waar ook voldoende tijd en middelen voor kunnen vrijgemaakt worden.

"De coaches hebben ons aangezet om nog extra na te denken over die dingen die we als school willen uitvoeren. Om euhm, te zorgen dat de randvoorwaarden eigenlijk op zich goed aanwezig zijn, en euhm, ervoor te zorgen dat de processen ook bewaakt worden, dat die ook geëvalueerd worden, een aantal dingen die soms in een school, waar soms toch wel snel aan voorbij wordt gegaan." (directie Pro6)

In de drie scholen waar pIEO er niet in slaagde iets beduidends te realiseren valt op dat er geen afstemming is tussen de visie van de school en het veranderingstraject. Het is in deze scholen vooral de coach die de focus van het veranderingstraject bepaalde zonder daarbij rekening te houden met de visie of de voorkeuren van het schoolteam.

"De visie hebben we er nooit echt bijgenomen en daarop gefocust. pIEO is vooral begonnen, toen met de twee coaches, met die drie peilers: welbevinden, leerprestaties en leerwinst verhogen. En er is dan daar vooral op voort gegaan." (directie Pro8)

In scholen waar het pIEO-traject wel succesvol was zien we deze samenhang tussen schoolvisie en pIEO-doelen wel. Opvallend is wel dat in deze scholen reeds voor de aanvang van het pIEO-project een duidelijke visie aanwezig was.

“Onze visie is dat we een buurtschool willen zijn die kwaliteitsvol onderwijs biedt aan de kinderen die hier komen. pIEO is daar volledig mee ingestap en de coaches hebben daar ook hun bijdrage aan geleverd.” (directie pro7)

3.3.4. Communicatie over verandering

In het pIEO-project zien we dat er voor de start van het project geen eenduidige communicatie was tussen de opdrachtgever en de scholen. De aanwerving van scholen voor dit project gebeurde niet volgens een eenduidige aanpak. Sommige scholen gingen zelf iets op over het project, andere kregen informatie via de pedagogische begeleidingsdienst of werden gedwongen om mee te stappen in dit project. Via verschillende kanalen werd verschillende informatie doorgegeven over het project en werden bepaalde verwachtingen gecreëerd die al dan niet in overeenstemming zijn met wat het pIEO-project effectief te bieden heeft.

“Er werd aan een aantal externen gevraagd om scholen te selecteren die in dat project willen stappen. Dus daar zijn vanuit communicatie tussen administratie en pedagogische begeleidingsdiensten al verwachtingen gecreëerd, maar nooit werd afgetoetst of die wel klopten” (coach 11)

Een eerste belangrijke communicatie naar de schoolteams gebeurde tijdens het zogenaamde kick-off evenement. Dit evenement werd centraal georganiseerd voor alle scholen die aan het project zouden deelnemen en had tot doel het project voor te stellen aan de schoolteams en de mensen warm te maken voor de aankomende veranderingen. Volgens de coaches die bij de start van het project betrokken waren, werden op dit evenement echter onrealistische verwachtingen geschapen bij de schoolteams: waar de coaches in de feiten vooral een ondersteunende functie zouden toebedeeld krijgen werd hier door de opdrachtgever de indruk gewekt dat ze een pasklaar antwoord zouden bieden voor schoolspecifieke problemen.

“De boodschap was dat de experts het allemaal eens zouden komen vertellen: morgen komt er iemand met een doos vol expertise en die gaat jullie onmiddellijk een antwoord bieden. Dus ja, die verwachting was er ook wel hè. Zet die doos maar eens op tafel. Scholen waren ingestapt met heel hoge verwachtingen. Men had die heel hoog gelegd, om god weet welke redenen, want diegene die het project hebben gepresenteerd aan de scholen die wisten ook niet wat PEO ging zijn en wat nu dat innoveren ging betekenen...” (coach 15).

Ook de directeurs geven aan dat de verwachtingen die vooraf werden gecreëerd niet stroken met hoe het project uiteindelijk is gelopen.

“De communicatie over pIEO was eigenlijk totaal tegenstrijdig met wat het uiteindelijk was. Toen het project aan mij werd voorgesteld zei men: ‘dit is nu niet het zoveelste project dat gaat starten met een half jaar inlopen en vragen stellen voor ze gaan beginnen, neen, de eerste september zijn we daar, en beginnen we eraan’. De kick-off vond dan pas plaats in december en als ik zie hoe het project gelopen is...” (directie Pro4)

Wanneer de coaches effectief in de scholen aan de slag gingen moesten ze dus de verwachtingen van de schoolteams bijstellen. Door duidelijk en eerlijk te communiceren en een grote luisterbereidheid aan de dag te leggen slaagden de coaches erin om een goed contact uit te bouwen met de directeurs, en in beperktere mate ook met de leerkrachten.

"Ze zijn heel aanspreekbaar en dat vindt ik een hele goed zaak. De coaches mailen ook regelmatig over en weer, zowel naar mij als naar het hele team. Dat verloopt heel vlot moet ik zeggen" (directie pro5)

Volgens de directeurs werden de coaches in het merendeel van de scholen goed onthaald en kregen zij snel een plaats in het schoolteam. Door in dialoog te gaan en een overlegcultuur uit te bouwen in de school slagen de coaches er op de meeste plaatsen in een draagvlak te creëren voor het pIEO-project. Ook hier benadrukken we de positieve impact van de waarderende aanpak van de coaches. De bekrachtigende en waarderende manier van communiceren die de coaches hanteren hielp hen naar eigen zeggen een veilig klimaat te scheppen waarin vertrouwen kon groeien. Op die manier kwam in de meeste scholen een overlegcultuur tot stand in de scholen die dan weer de communicatie over veranderingen bevorderde binnen het schoolteam.

Zij [de coaches] hebben er wel voor gezorgd dat wij op een positieve manier de discussie hebben kunnen aangaan met het schoolbestuur. Dat hadden we als leerkrachtenteam zelf nooit gekund. En daar zijn wel een aantal dingen uitgekomen waardoor de betrokkenheid van het schoolbestuur toch groter is dan ze ooit was." (Leerkracht Prog)

In de loop van het project houden de coaches vast aan deze waarderende communicatie om boodschappen omtrent veranderingen en vernieuwingen over te brengen. Om het veranderingsproces op te volgen wordt met het schoolteam regelmatig afgetoetst waar men staat en wat de volgende stap in het proces is. Hiertoe worden nieuwe overlegstructuren opgezet die de communicatie moeten bevorderen. Toch is er niet altijd een goede doorstroom van informatie van directie naar het schoolteam. Soms ligt dat aan de manier waarop informatie door de directie wordt doorspeeld naar het team of aan de toegankelijkheid van de verslaggeving.

"Dat komt inderdaad ook wel een stuk door de communicatie, hé. Die verloopt ook wel grotendeels via mij, en ik probeer naar de collega's terug te koppelen wat voor hen relevant is maar dat is zeker niet alles." (directie Pro8)

"Ik moet eerlijk zeggen, allez, ik zit nu niet in het kernteam, maar ik weet eigenlijk niet wat die mensen daar doen. Ik heb daar nog nooit een verslag van gezien, ik heb dat nooit geweten." (Leerkracht Pro1)

"Doorheen het PIEO project, heel veel dingen die verteld geweest zijn, zijn allemaal genoteerd maar waar dat dat ergens zit, we hebben nooit verslagen gezien." (Leerkracht Pro2)

Hoewel een aantal leerkrachten aangeeft niet op de hoogte te zijn van wat het kernteam beslist, geven de zorgcoördinatoren aan dat de meeste verslagen voor iedereen toegankelijk zijn op het communicatieplatform dat in de school gebruikt wordt (bvb Smartschool). Ook worden belangrijke zaken in veel scholen per e-mail rondgestuurd in het team.

"Maar de verslagen staan er wel, iedereen kan daar gewoon aan." (leerkracht kernteam Pro1)

We kunnen dus besluiten dat – ondanks het gebrek aan een performante communicatie bij de start van het project – de coaches met hun waarderende communicatiestijl bijgedragen hebben tot het verminderen van weerstand bij de schoolteams, tot het creëren van een draagvlak voor verandering en tot een betere overlegcultuur in de scholen.

3.3.5. Betrokkenheid, draagvlak en eigenaarschap over het project

Door de moeilijke start van het pLEO-project en de vele coachwissels in het eerste jaar ligt het eigenaarschap over het project lange tijd slechts in beperkte mate in handen van het schoolteam. We zien hiervoor twee oorzaken. Een eerste oorzaak voor het beperkte eigenaarschap ligt in de verwachtingen waarmee directies en leerkrachten in het project stappen. De leerkrachten verwachten vooral dat ze directe en concrete aanwijzingen en oplossingen zullen aangeboden krijgen voor een aantal specifieke problemen. Met deze verwachting zijn mensen niet geneigd zelf het eigenaarschap op te nemen maar wachten ze tot de coach hen de oplossing aanreikt.

"Bij heel veel mensen was er toch wel wat argwaan dat het opnieuw een zeer theoretisch project zou zijn waar we niets aan hebben. Op de duur geraken we uitgeblust van al die projecten." (Leerkracht Pro2)

Bovendien heerst er bij de schoolteams wat projectmoedigheid en staat men van daaruit wantrouwig tegenover de meerwaarde van het pLEO-project.

"...één van de oudere leerkracht, zei: "Ja, ik heb lage verwachtingen, want jullie zijn het zoveelste project dat in onze school binnengebracht wordt." (coach 4)

Ook bij de directies heerst in het eerste jaar het gevoel dat het verloop van het project niet strookt met de verwachting waarmee men in het project is gestapt.

"Toen ik het projectvoorstel las had ik het gevoel van oke, het is nu eens niet de minister die het onderwijs gaat veranderen maar een wetenschappelijk ondersteund project waarin de scholen worden begeleid dus de vernieuwing die er komt zal wel met eigenaarschap zijn van de school maar ook wetenschappelijk onderbouwd. Daar geloof ik wel heel sterk in. Maar wellicht had ik dus een verkeerd idee van pLEO." (directie Planzoentje)

Een tweede oorzaak voor het beperkte draagvlak wordt door de coaches geopperd. Zij hebben het gevoel dat de schoolteams niet steeds over voldoende draagkracht beschikken om het eigenaarschap over het project op te nemen.

"Het eigenaarschap ligt eigenlijk bij de school dus moet de directeur het project volledig in handen nemen en coachen of begeleiden wij. Nu is dat nog, wij hebben dat project in handen..." (coach 7)

"Dan merkten we in die school dat dat eigenlijk te overweldigend voor hen was. Dan was dat zoiets van wat verwachten jullie nu van ons. En dan hebben we dat iets meer moeten... sturen en kijken van wat leeft er hier eigenlijk op school en wat kunnen we voorstellen." (Coach 15)

Bovendien zijn de scholen niet erg vertrouwd met het principe van coaching en weten ze niet steeds even goed wat ze kunnen verwachten van de pLEO-coach.

"Uiteindelijk, voor mij hé, is dat tegelijk de grootste sterkte en de grootste valkuil geweest van pLEO, dat is eigenlijk het eigenaarschap. In het begin...wij zijn heel vertrouwd met ondersteuning, maar gewoonlijk weten we op voorhand heel goed wat die ondersteuning omvat en wat we kunnen verwachten. Bij pLEO was dat totaal niet het geval. En als we spraken over eigenaarschap, wisten we eigenlijk niet echt goed wat dat exact betekent. Dat heeft ook gemaakt dat die zoektocht wat langer was, en dat je in het begin dat gevoel had van 'wat is dat hier nu, hier gebeurt eigenlijk niks'". (directie Pro4)

Om het draagvlak te vergroten en het eigenaarschap over de veranderingen meer bij het schoolteam zelf te leggen ondernemen de coaches een aantal gerichte acties. Een eerste stap is het bespreken van de schoolfoto. Door de sterkte-zwakteanalyse van de school op een personeelsvergadering of pedagogische studiedag samen met het team door te nemen en op basis van de bevindingen samen doelen te bepalen voor het pLEO-project krijgen de schoolteams medezeggenschap over de noden van de school en neemt het gevoel van eigenaarschap toe. De schoolteams voelen de nood tot verandering sterker en worden actief betrokken in het bepalen van de doelen voor het project.

Een tweede strategie om de betrokkenheid te verhogen en de weerstand bij de schoolteams te verminderen is het voeren van individuele gesprekken met leerkrachten en het organiseren van reflectiemomenten. Positieve bekrachtiging tijdens deze reflectiemomenten zorgde voor een daling van de weerstand en tegelijkertijd werden leerkrachten gestimuleerd om eigen leervragen te formuleren. Door leerkrachten mee te betrekken in het verhaal en te luisteren naar hun standpunten werd de gedragenheid en het eigenaarschap van de school ten aanzien van het pLEO-project groter. Individuele gesprekken met de leerkrachten waren een tijdrovende bezigheid, maar werden toch als oppoortuun beschouwd om de betrokkenheid te vergroten.

"De veiligheid die je creëert in een individueel waarderend gesprek met leerkrachten is heel belangrijk. Ze zijn dat niet gewend, he. Een leerkracht kan moeilijk complimenten aanvaarden, terwijl die eigenlijk heel krachtige dingen doet in de klas." (coach 4)

"Wat ik wel goed vond, ze waren niet zo negatief van, ze zeiden niet van: kijk, dit was niet goed, dit was niet goed. Ze bleven altijd positief. Dus dat zorgde wel nog zo voor zelfvertrouwen" (leerkracht pro7)

"En het is ook heel fijn, en dat is denk ik ook iets wat wij altijd hebben gemist hier, is dat je bevestiging krijgt in de dingen die je doet. En hoe belangrijk dat ook is, en dat zij zeggen: je bent goed bezig en je kunt dat en dat is in orde." (Leerkracht Pro9)

Een derde strategie bestaat uit het actief betrekken van de leerkrachten in het beslissingsproces. Hiervoor installeren de coaches nieuwe overlegstructuren: werkgroepen waarin leerkrachten actief mee kunnen denken over thematische veranderingen. Vanuit deze werkgroepen wordt informatie ook overgedragen naar de rest van het team.

"We hebben dat nu geïntroduceerd dat leerkrachten van de werkgroep andere mensen gaan bevragen hier op school met als doel die informatie mee te nemen en te verwerken in de werkgroep en dan nadien terug te koppelen naar het team op een personeelsvergadering. Ze kregen van mij ook dat statuut: je mag iets uitwerken, je krijgt beslissingsrecht. Dat leeft nu meer dan vroeger: mensen hebben het gevoel dat ze mee over iets mogen nadenken en mee mogen beslissen. Dat wil ik naar de toekomst toe zeker behouden." (directie Pro8)

"Die vergaderingen dat vind ik eigenlijk één van de grootste verbeteringen. Je voelt dat je als leerkracht, als team, met onze werkgroep WO, dat je iets te zeggen hebt." (leerkracht Pro9)

Tot slot merken de coaches op dat ook de contactfrequentie tussen school en coach bijdraagt aan het verhogen van het draagvlak en de betrokkenheid.

"Ja het is zo dat frequentie waarmee je in een school binnenkomt enorm belangrijk is. Als er te veel tijd zit tussen twee contacten is het allemaal nogal vrijblijvend. Door meer aanwezig te zijn

op de school en daardoor ook zichtbaarder te zijn merk ik dat mensen er meer mee bezig zijn en meer in ontwikkeling zijn.” (coach 10)

Het creëren van een draagvlak voor het pIEO-project is een intensief en tijdrovend werk. Het is dan ook een proces waarin de schoolteams moeten groeien.

“Maar dat is ook net het groeien en het rijpen van zo’n proces en van zo’n ondersteuning. De school is eigenaar, maar eer dat je dat ten volle beseft en het team daarin meekrijgt... de mensen moeten ook mee groeien en mee gaan denken, hé.” (directie Pro4)

Ondanks de inspanningen van de coaches om de betrokkenheid bij het schoolteam te verhogen is het niet in elke school gelukt om een draagvlak te creëren voor het pIEO-project. In drie scholen slaagde men er niet in om het pIEO-project in handen van het schoolteam te leggen. Oorzaken hiervoor zijn de vele coachwissels, een gebrek aan eigenaarschap en een slechte relatie tussen directie en schoolteam. Ook in de andere scholen duurt het een tijd voor de scholen ten volle beseffen dat ze het project zelf in handen moeten nemen.

“Het eigenaarschap, het doorgeven van het project, verloopt een stuk moeilijker. Ze kunnen achterover leunen. De coaches komen toch minstens een keer per week, het is hun project. Dat is nu nog het aanvoelen.” (coach 7)

“allez dat dat misgelopen is, en dat het vooral ook was door dat wij als school ons eigen mandaat niet opgenomen hadden. Wij hebben ons laten leiden door de twee coaches toen en door dat heel PIO-project, waardoor dat het PIO-project eigenlijk ons meenam waar wij niet wouden zijn, en daardoor lukte dat niet, dat stagneerde gewoon dat proces.” (zorgcoördinator Pro10)

Tot slot merken de coaches ook op dat investeren in eigenaarschap bij het schoolteam het veranderingsproces erg vertraagt. Wanneer ze zelf het project in handen nemen gaan de zaken veel sneller. Toch komen de coaches gaandeweg tot het inzicht dat het sturen en opleggen van veranderingen dan wel sneller gaat, het wekt ook heel wat weerstand op. Investeren in een draagvlak en betrokkenheid bij de schoolteams is essentieel voor een duurzame verandering en wordt uiteindelijk door het schoolteam ook erg geapprecieerd.

“Leerkrachten hebben nu echt het gevoel dat ze medezeggenschap hebben. We hebben een plan gemaakt, dat aan hen gegeven, zij hebben dat aangepast en we hebben hun aanpassingen dan ook echt samen doorgepraat. Dat geeft leerkrachten het gevoel van: wow, wij worden mee betrokken en onze stem telt.” (coach 17)

3.3.6. Leiding geven en nemen

In een veranderingsproces is het belangrijk dat iemand de leiding neemt. In de context van een school is de voornaamste leider de directeur. Volgens de coaches geeft een goede directeur niet alleen het pedagogisch project van zijn school vorm, maar stuurt hij ook zijn team aan waar nodig en geeft hij de grenzen aan voor het schoolteam. Sterk leiderschap bij de directeur is van belang om het schoolteam met de neuzen in dezelfde richting te krijgen.

“Op één van de drie scholen is dit op het moment een ongelooflijke issue. Vorige week maakte de directeur een statement van: ‘kijk mensen, dit is niet de school waar ik voor sta’. Dus die man heeft daar eigenlijk een enorme progressie gemaakt, mede door ons.” (coach 9)

Toch moet de directeur niet de volledige verantwoordelijkheid voor het functioneren van de school naar zich toe trekken. Het draagvlak is groter wanneer beslissingen samen genomen worden en de verantwoordelijkheid over de beslissingen bij verschillende stakeholders ligt. Daarom werd door de coaches op elke school een team samengesteld van mensen die het vertrouwen krijgen van de collega's en die betrokkenheid tonen in de veranderingsprocessen van de school. Deze leidende coalitie, onder de vorm van een kernteam of een schoolplatform, kreeg het mandaat om te participeren in de besluitvormings- en veranderingsprocessen.

In negen van de twaalf scholen werd een schoolplatform opgericht. Dit is een overlegorgaan waar directie, zorgcoördinator, afgevaardigden van de leerkrachten, de pLEO-coach(es) en eventueel afgevaardigden van pedagogische begeleidingsdienst of schoolbestuur in zetelen. In een aantal scholen werd er bij de samenstelling van het schoolplatform ook rekening gehouden met lokale partners en ouders, in een aantal andere scholen gebeurde dit niet.

De coaches zien het schoolplatform als een goed instrument om de acties die de school wil ondernemen te concretiseren, te sturen en te evalueren. Hoewel dit overlegorgaan volgens de coaches goed werkt is het niet duidelijk of het zal blijven bestaan wanneer het pLEO-project stopt. Vaak is er te weinig terugkoppeling van het schoolplatform naar het lerarenkorps, waardoor de leerkrachten niet goed weten wat er door het schoolplatform beslist wordt. In één regio is het schoolplatform echter de drijvende kracht achter verandering.

"Goh, in Limburg voel ik heel sterk dat het schoolplatform als een draaiende motor fungeert omdat op die schoolplatformen ook telkens wordt voorbereid: oke, wat is het volgende waar dat we aan gaan moeten denken enzoverder." (coach 5)

Hoewel enkele coaches het schoolplatform benoemen als de motor van de veranderingen, zetten de directeurs en een aantal andere coaches vooral het kernteam voorop als drijvende kracht. Het kernteam bestaat uit de directie, de zorgcoördinatoren en/of een aantal vertegenwoordigers van het lerarenkorps en werd in de meeste scholen actief ondersteund door de pLEO-coach.

"Ja, het kernteam, mijn zorgcoördinatoren hebben heel veel naar opvolging, naar dingen warm houden, naar... die draaien veel sneller natuurlijk. Die zitten daar ook heel veel vaker in die cirkel." (directie pro13)

Beslissingen en voorstellen vanuit dit kernteam worden op personeelsvergaderingen teruggekoppeld naar de leerkrachten die op dat moment nog een inbreng kunnen doen. Hoewel deze aanpak het beslissingsproces aanzienlijk versnelt, merken directies op dat het opportuun is om mogelijke vernieuwingen sneller af te toetsen bij de mensen die betrokken zullen worden bij de implementatie ervan. Hiertoe werden op een aantal scholen thematische werkgroepen opgericht waarin de betrokken leerkrachten meteen mee kunnen denken over vernieuwingen die hen treffen.

"Een nieuwe wiskunde methode kiezen bijvoorbeeld is niet mijn taak alleen. Ik bedoel... ik moet de knoop doorhakken, ik moet die bestelling laten doorvoeren, ik moet zien dat er middelen voor zijn, maar uiteindelijk is dat iets de je moet bepalen als school..." (directie pro7)

Hoewel de directeurs de nadruk leggen op participatieve besluitvorming, stellen leerkrachten en zorgcoördinatoren dat het beslissingsrecht toch meestal bij de schoolleiding ligt. Wanneer we leerkrachten vragen wie de motor achter verandering in hun school is dan vermelden ze op de eerste plaats de directie als spilfiguur. Op de tweede plaats zien leerkrachten een belangrijke rol voor het

kernteam en lerarenkorps. De pLEO-coaches en zorgcoördinatoren komen respectievelijk op de derde en vierde plaats.

"Er is altijd een drijfveer die ervoor zorgt dat de motor in gang geraakt. Bij ons is dat de directeur, die echt vooruitgang wil en er altijd blijft achterstaan en blijft in geloven. En ik denk dat wij als team toch wel proberen om die motor gaande te houden, om niet stil te vallen."
(Leerkracht Sint-Karel)

In de hoofden van de directies en de coaches is er een duidelijk evolutie op te merken naar gedeeld leiderschap. Bij de leerkrachten heerst echter nog het gevoel dat vooral de directie beslissingen neemt. Toch merken de leerkrachten op dat ze via werkgroepen meer inspraak krijgen in beslissingen die hen rechtstreeks aanbelangen.

3.3.7. Een professionele leergemeenschap als basis voor verandering

Eén van de zaken waar de pLEO-coaches sterk op hebben ingezet is het ontwikkelen van een professionele leergemeenschap in de scholen. Een dergelijke professionele leergemeenschap in de school stimuleert de professionalisering van de leerkrachten door middel van onderlinge samenwerking, participatieve besluitvorming en reflectie op het eigen handelen.

Een eerste stap in het ontwikkelen van een lerende gemeenschap was volgens de coaches het creëren van een veilig klimaat waarin de leerkrachten open met elkaar kunnen communiceren. Om dit veilige klimaat te creëren hanteren de coaches een waarderende en niet-beoordelende aanpak.

"Waarderend coachen, want anders wordt dat heel onveilig voor leerkrachten om uit hun klaspraktijk met hun collega's dingen te delen. Ik heb steeds benadrukt dat we niet samenzitten om elkaar te beoordelen, maar dat is niet zo eenvoudig in een cultuur waar altijd met een rode balpen wordt geschreven. Dat vroeg wel een stukje taal, verbinding, vertrouwen." (coach 4)

Deze waarderende taal van de coaches werd door de schoolteams erg geapprecieerd en zorgde voor een grotere openheid en bereidheid om met elkaar in gesprek te gaan.

"Ik heb van mensen terug gekregen dat mijn manier van praten, mijn manier van in gesprek gaan, namelijk oplossingsgericht en waarderend, dat dat vaak werkte om binnen te geraken bij het schoolteam. Mensen voelen zich hierdoor relatief snel veilig om in gesprek te gaan." (coach 9)

"Daar was ook altijd een goede openheid, dat vond ik wel. Want in het begin had ik daar wel een beetje schrik voor. Van, ga ik dat nog wel durven zeggen. Gaan ze me niet te veel beoordelen op waar ik mee bezig ben. En het is eigenlijk altijd wel een vlotte en een toffe samenwerking geweest, van twee kanten." (leerkracht Pro6)

Vanuit deze waarderende houding van de coaches kwam er binnen de schoolteams een grotere openheid om samen te werken, problemen te bespreken met collega's en ontstonden nieuwe samenwerkingsvormen. De coaches stimuleerden de leerkrachten om van elkaar te leren door te overleggen over hun klaspraktijk, bij elkaar in de klas te gaan kijken en elkaar te ondersteunen.

"Ik denk dat we dat nu eigenlijk meer doen hé, zo aan elkaar vragen hoe we zaken aanpakken of eens horen of ze in het vierde verdergaan op dingen die de kinderen in het derde leren. Vroeger deden we dat niet. En voor volgend jaar krijgen we van de directie de opdracht om bij elkaar te gaan hospiteren" (leerkracht pro7)

Een tweede voorbeeld van een sterkere onderlinge samenwerking is te vinden in de lerende teams en werkgroepen die in de scholen werden samengesteld. Tijdens dergelijke structurele overlegmomenten ontdekken leerkrachten dat ze heel wat van elkaar kunnen leren.

"Ja, er is in de kleuterschool een lerend team in het leven geroepen en dat heeft heel leuke ervaring opgeleverd, ook weer door te leren nadenken, door stil te staan bij dingen, door over elkaar, van elkaar te leren, van: hoe pak jij dat aan? Hoe werk jij die dingen uit? Dus ja, dat heeft zeker gewerkt. Mensen hebben geleerd dat met elkaar in gesprek te gaan, intervisiegesprekken doen en leren van elkaar zijn nut heeft." (directie Pro6)

"Om de twee weken dinsdag hebben we dan dus overleg in het lerend team, en dan horen we echt van elkaar van: ik heb dat gedaan, en dat gedaan, en dan: oh, dat wil ik ook wel eens, dus er komen heel veel leuke ideeën. Wat we voordien nooit deden, of toch minder deden." (Leerkracht Pro12)

Doordat leerkrachten in deze lerende teams gezamenlijk verantwoordelijk worden gesteld voor een aantal doelen wordt het draagvlak voor de realisatie van die doelen groter. De directies spreken in dat opzicht ook van een gedeeld leiderschap. Het is niet langer alleen de directeur die beslissingen neemt. Ook de leerkrachten krijgen vanuit de onderlinge samenwerking in diverse werkgroepen en lerende teams meer zeggenschap.

"We hebben dat nu geïntroduceerd dat leerkrachten van de werkgroep andere mensen gaan bevragen hier op school. Ze kregen van mij ook dat statuut: ge moogt iets uitwerken, je krijgt beslissingsrecht. En dat dan elke keer terug te koppelen op een personeelsvergadering. Dat leeft nu meer dan vroeger: leerkrachten zitten in een werkgroep, mogen mee denken, mee beslissen, op nascholing gaan, ... (directie Pro8)

"De coaches zijn begonnen met leergroepen te in stalleren bij ons op school zodat de gedeelde verantwoordelijkheid voor het onderwijs, het samen school maken, reëler wordt. Het is geen illusie meer, we doen het echt samen en dat maakt het onderwijs toch dynamischer." (Leerkracht Pro9)

"De directie is er nu van overtuigd dat het team veel sneller achter een beslissing staat als die met heel het team samen genomen is dan als de directie gewoon zegt: 'dit is er beslist en dat ga je nu zo doen'. Als iedereen mee beslist dan gaat iedereen ook meewerken en achter het nieuwe idee staan." (Leerkracht Pro11)

De lerende teams leiden niet enkel tot een gedeeld leiderschap maar vergroten ook de zelfreflectie bij het team. Vooral op het niveau van het individueel didactisch handelen is er een toename in zelfreflectie bij de leerkrachten.

"Gisteren hadden wij nog een lerend team en daar zei een leerkracht zelf: 'Ik dacht altijd dat ik juiste instructies gaf, maar eigenlijk ben ik daar niet juist in'. En toen had ik zo iets van amai, dat leerkrachten dit inzien, dan denk ik toch dat ze reflectief bezig zijn." (Zorgcoördinator Pro12)

Algemeen kunnen we stellen dat het pIEO-project heeft bijgedragen aan een meer open overlegcultuur op de scholen van waaruit nieuwe overleg- en samenwerkingsorganen konden groeien die op hun beurt bijdroegen aan zelfreflectie en gedeeld leiderschap. In één school is het niet gelukt om een open en veilig klimaat te scheppen waarbinnen al deze zaken konden plaatsvinden. Mede door het ontbreken van een vertrouwensband tussen de directie en het leerkrachtenteam kwam een overlegcultuur dan ook niet tot stand.

3.3.8. Besluit

Wanneer we kijken naar de aanwezigheid van een aantal fundamentele kenmerken van effectieve organisatieverandering in de pIEO-scholen blijkt in dit project het belang van intrinsieke motivatie en eerdere ervaringen van het schoolteam: in scholen waar men positieve ervaringen heeft met verandering en intrinsiek gemotiveerd is om vernieuwingen door te voeren vindt het project meer ingang en leidt het tot grotere realisaties. Hoewel het bepalen van duidelijke doelen voor het pIEO-project in de meeste scholen een moeilijk proces was, tonen de huidige analyses dat doelbepaling cruciaal is voor een succesvol traject. Scholen die er niet in slagen een duidelijk doel voor het project voorop te stellen realiseren geen opmerkelijke veranderingen. Dit hangt tevens samen met de aanwezigheid van een gedragen visie op onderwijs: schoolteams die een duidelijke visie hebben op het onderwijs dat ze willen bieden slagen er beter in duidelijke doelen te formuleren die kunnen vastgehangen worden aan de reeds bestaande visie. In een aantal scholen zien we dat er geen breed gedragen visie bestaat bij het schoolteam en wordt het proces van doelbepaling en verandering bemoeilijkt.

Opmerkelijk in het pIEO-project is ook het belang van een eenduidige communicatie omtrent veranderingen. Van bij de start van het project ervaren de schoolteams een beperkte en verwarrende communicatie, waardoor foute verwachtingen gecreëerd worden en het schoolteam begint te twijfelen aan het project. Hierdoor verkleint de betrokkenheid en is er minder draagvlak voor het project binnen de scholen. Pas wanneer de schoolteams beseffen dat ze zelf verantwoordelijk zijn voor het slagen van het project vergroot de betrokkenheid en komt er ruimte voor realisaties binnen het pIEO-project. Ook de vorming van lerende teams binnen de school hang hiermee samen: schoolteams die beseffen dat ze zelf het eigenaarschap over het project in handen hebben zijn meer geneigd om kritisch naar de eigen praktijk te kijken en van elkaar te leren. De directie speelt daarbij een belangrijke rol: het delen van het leiderschap is cruciaal om leerkrachten eigenaarschap te laten ervaren en aan te zetten tot professionele ontwikkeling.

We kunnen besluiten dat de kenmerken van effectieve organisatieverandering, zoals beschreven in het theoretisch model, ook voor innovatie in het onderwijs cruciale factoren zijn waar men rekening mee dient te houden.

3.4. Duurzaamheid van de pIEO-innovaties in de scholen

Wanneer geïnvesteerd wordt in veranderingen en vernieuwingen wordt er uiteraard gestreefd naar duurzame oplossingen. De duurzaamheid van een verandering wordt volgens de literatuur beïnvloed door de continuïteit in het schoolteam, de manier waarop de school omgaat met invloeden van buitenaf en de mate waarin de veranderingen geëvalueerd worden. Verder zijn veranderingen pas duurzaam als ze goed zijn ingebed in de schoolcultuur. In de volgende paragrafen gaan we na hoe het in de pIEO-scholen gesteld is met deze factoren.

3.4.1. Continuïteit

Een succesvol veranderingsproces kan er maar komen als er voldoende continuïteit is in het schoolteam. Wanneer er een groot verloop is van leerkrachten en/ directie gaan vernieuwingen verloren en is er onvoldoende draagvlak om een verandering door te voeren.

De scholen die deelnemen aan het pIEO-project worden gekenmerkt door een groot personeelsverloop. Dit stelt het pIEO-project voor een uitdaging want nieuwe leerkrachten hebben

een deel van het veranderingsproces gemist en zijn zich vaak niet bewust van de noodzaak tot veranderen.

"Het team dat er nu is zal niet blijven, alle, kan niet blijven, ik zal het zo zeggen. Ik kan niet garanderen dat de leerkrachten die er nu zijn er volgend jaar allemaal opnieuw zullen zijn. Dat hangt af van invulling van uren, mensen die eventueel terugkomen, die uit verlof, die in verlofstelsel zitten die eventueel terugkomen, die dan heel de cirkel niet hebben, of heel dat proces niet hebben meegemaakt." (directie Pro9)

Hoewel de geïnterviewde leerkrachten en zorgcoördinatoren het probleem van een groot leerkrachtenverloop erkennen, geeft één zorgcoördinator aan dat het verloop van leerkrachten naast de gekende nadelen, zoals het telkens opnieuw integreren en implementeren van afspraken, ook een voordeel biedt voor de school: nieuwe leerkrachten blijven niet vasthangen aan de oude schoolcultuur, zijn vaak enthousiast en meer gemotiveerd, hebben andere ideeën en kunnen voor een cultuurwijziging zorgen.

"We hebben terug wat meer jonge leerkrachten erbij, die de school vormgeven in de cultuur die er nu is. De vorige generatie denkt nog vanuit de oude cultuur waar geen sturing was en alles maar op zijn beloop werd gelaten. Die mensen stuurden zichzelf naar eigen inzicht en het is veel moeilijker om daar verandering in te brengen dan met een nieuw team dat wel sturing accepteert." (zorgcoördinator pro12).

Een groter probleem zit volgens de leerkrachten in het verloop van directies want het zijn de directeurs die het verloop van geplande projecten en acties het meest beïnvloeden. Directies die nog niet lang aan het hoofd van de school staan zijn zich vaak onvoldoende bewust van veranderingsprocessen die er in het verleden geweest zijn en zijn niet altijd goed op de hoogte van lopende projecten.

3.4.2. Invloeden van buitenaf (context-management)

Op één school na, zien we in alle projectscholen die in het pIEO-project betrokken waren een veelheid aan lopende projecten. De directeurs geven aan dat er intensief wordt samengewerkt met externe partners: naast de begeleiding van pedagogische begeleidingsdiensten wordt ook vermelding gemaakt van samenwerkingen tussen de scholen en Lokale Overlegplatforms (LOP), hogescholen, het Onderwijscentrum Brussel (OCB), Centra voor leerlingenbegeleiding (CLB) en het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO). De directies vermeldde verder ook overleg met directeurs van andere scholen – al dan niet van dezelfde scholengemeenschap – en in beperkte mate met ouders.

Leerkrachten en zorgcoördinatoren geven aan dat ze nood hebben aan dergelijke samenwerkingsverbanden met externe partners. Zo zijn een aantal leerkrachten in het kader van het pIEO-project te gast geweest in andere scholen en bestaat er in de provincie Limburg een samenwerkingsverband tussen scholen binnen dezelfde scholengemeenschap. In scholen waar deze uitwisseling niet bestaat of zeer beperkt is, vragen leerkrachten en zorgcoördinatoren expliciet naar deze vorm van ondersteuning.

"Ik ben in Genk gaan kijken bij een andere scholengemeenschap naar hoe men daar werkt rond vertellen in de klas en prentenboeken aanbrengen in het derde leerjaar. Ik heb daar eigenlijk heel veel uitgehaald" (Leerkracht pro13)

"Vorig jaar was er een pIEO dag in Brussel, een uitwisseling waar alle pIEO scholen samen kwamen en waar heel veel ideeën van andere scholen naar boven gekomen zijn. Ook veel zaken die in andere scholen anders aangepakt worden dan bij ons en daar kan je veel van leren. Zo'n uitwisseling tussen verschillende scholen vind ik echt wel heel interessant." (zorgcoördinator pro7)

Over de vele projecten waar de pIEO-scholen aan deelnemen vermelden de coaches dat sommige scholen deelnemen aan alle mogelijke projecten die voor sociaal-etnisch gesegregeerde scholen uitgeschreven worden en dat er een gebrek is aan afstemming tussen de verschillende projecten die binnen een school lopen. Ze stellen hierbij dat de scholen vaak zonder duidelijke visie in een project stappen waardoor stuurlaaiheid optreedt. Doordat heel wat leerkrachten en directies overbevraged worden door deze veelheid aan projecten treedt er volgens de coaches een zekere projectmoeheid op in een aantal scholen.

"Die school heeft echt al aan 501 projecten meegedaan en er is zo wat projectmoeheid opgetreden in dat team." (coach 8)

Ook de directies verwijzen naar deze projectmoeheid bij hun team om een gebrek aan enthousiasme bij de leerkrachten te verklaren.

"De leerkrachten hebben nooit geloofd in het project. Ze hebben in het verleden aan nog projecten meegedaan en die hebben nooit iets opgeleverd. Daardoor hadden zij op voorhand al zoiets van 'het is het zoveelste project en het gaat toch niets opleveren'" (directie Pro10)

Verrassend genoeg blijkt uit de interviews met leerkrachten en zorgcoördinatoren helemaal niet zo'n grote projectmoeheid maar vinden zij dat de projecten op school voor een open en vernieuwende kijk zorgen.

"We zijn met heel veel projecten bezig en dat geeft het gevoel dat we vooruit gaan. Door al die projecten doen we ons best om de school vooruit te laten gaan en niet ter plaatse te blijven trappelen. Daar wil je als leerkracht deel van uitmaken." (leerkracht pro5).

Wel hebben ze hun bedenkingen bij de administratieve planlast die al deze projecten met zich meebrengen.

"In het verleden hebben we een project gehad waar heel veel administratie bij kwam kijken die eigenlijk heel weinig opbracht. Dat project heeft als resultaat gehad dat het welbevinden van de kinderen erg verbeterd is maar de resultaten zijn nog altijd niet beter terwijl we wel vier jaar heel veel geïnvesteerd hebben in dat project. En dat voor een resultaat dat we eigenlijk op voorhand wel kenden" (leerkracht Pro2).

Naast de samenwerkingsverbanden die de scholen hebben met externe partners en de vele projecten die in de school binnenkomen zorgt de context ook voor stress in de scholen. Zo werden verschillende projectscholen tijdens het pIEO-project doorgelicht. In een aantal scholen neemt de voorbereiding op deze doorlichting een prioritaire plaats in. Dit had als voordeel dat er een sterk urgentiebesef was in de scholen, van waaruit veranderingen gemakkelijker konden bewerkstelligd worden. Daarnaast groeide ook de samenwerking tussen de pIEO-coaches en de verschillende pedagogische begeleidingsdiensten wanneer de doorlichting naderde.

"In functie van de doorlichting zijn ze daar aan de slag gegaan met de PDCA-cyclus, wat dat ze daarvoor niet deden. Dat schoolteam deed vanalles uiteraard, die werkten heel hard, maar

er zat geen structuur in. Problemen werden ad-hoc aangepakt in plaats van structurele systemen te zoeken die kunnen helpen.” (coach 4)

Anderzijds worden een aantal zaken die op de agenda staan naar de achtergrond verschoven omdat de doorlichting andere prioriteiten naar voor schuift.

“Dat heeft al ooit op de agenda gestaan, maar dat is door de doorlichting, zoals in veel scholen een beetje aan de kant geschoven. Toen is een ander thema naar voor gekomen, maar nu komt dat toch terug op de agenda want het schoolteam vindt het nog altijd belangrijk.” (Coach 5)

De vroegtijdige stopzetting van het pIEO-project wordt door de leerkrachten en zorgcoördinatoren van de scholen ervaren als een spijtige zaak. Net nu het project haar doorstart had gemaakt wordt het beëindigd.

“Ik had gehoopt dat het project nog twee jaar doorliep om de veranderingen echt vast te zetten en echt te komen tot een mentaliteitswijziging. Nu staan we voor de uitdaging om zelf verder te zetten wat door pIEO geïntroduceerd is.” (Zorgcoördinator Pro12)

“Ik denk dat de effect van pIEO bij ons nog heel beperkt zijn omdat we pas dit jaar zijn kunnen starten. Het is wel erg jammer dat het project nu gestopt wordt.” (Leerkracht pro6)

Ook de directies stellen dat er meer tijd nodig is om fundamentele doelen voor verandering uit te zetten en te realiseren en om de veranderingen in te bedden in de schoolcultuur. Zij zien her en der ook frustratie bij hun team omwille van de vroegtijdige stopzetting van het project.

“Bij een aantal leerkrachten was de reactie op de stopzetting van het pIEO-project: ziet ge het? We hadden het gedacht hé, dat dat weer niks ging zijn. Ze hebben ons weer vanalles laten doen en voor wie of voor wat? Want voilà, het wordt alweer afgevoerd, dit was alweer een besparing. Alle dingen waar wij instappen en waar we ons voor engageren, dat wordt dan zomaar ineens weggegooid.” (directie pro6)

3.4.3. Evaluatie van het proces

Om te weten of een veranderingsproces tot het gewenste resultaat heeft geleid is evaluatie nodig. Wanneer we coaches, directies en leerkrachten bevragen over de mate waarin en de manier waarop pIEO-acties werden geëvalueerd krijgen we uiteenlopende antwoorden.

De coaches stellen dat de evaluatie van pIEO anders verliep in de verschillende scholen. Een aantal coaches geeft aan dat de evaluatie formeel verliep aan de hand van de PDCA-kwaliteitscirkel: de acties werden dan systematisch gepland, uitgevoerd en nadien geëvalueerd. Op basis van die evaluatie werd het actieplan opnieuw bijgesteld. Dergelijke formele evaluaties gebeurden volgens de coaches zowel mondeling als schriftelijk en er werd geëvalueerd met de directie, het schoolplatform, de zorgcoördinator en de leerkrachten. Andere coaches geven aan dat de evaluatie van pIEO minder gestructureerd verliep en eerder vanuit een buikgevoel georganiseerd werden.

“Het voordeel van de 1 - 1 coaching trajecten en van maar drie scholen te hebben, is dat je de leerkrachten toch regelmatig kan zien. En dan het feit dat je steeds nieuwe afspraken maakt, maakt de terugblik naar de vorige les eigenlijk relatief eenvoudig. En ja, in mijn verslag dat ik ook maak, is mijn eerste punt ook altijd terugblikken op de vorige les. Wat is er gebeurd? Wat ging u zelf doen? Wat is goed gelukt, wat is niet goed gelukt? Wat maakt het dat het goed of niet goed gelukt is? En dan automatisch bouw je een evaluatiemoment in.” (coach 9)

"Ik probeer veel kleine evaluatietjes te doen, korte gesprekken te hebben enzovoort. En iets te weinig gestructureerd, geen grote evaluaties." (coach 2)

De coaches zijn het er over eens dat het evalueren van doelen of processen in een aantal scholen te beperkt bleef. De redenen die hiervoor worden aangehaald zijn uiteenlopend. Ten eerste stellen een aantal coaches dat ze er niet in alle scholen in slaagden om concrete doelen te formuleren. Hierdoor was het ook niet duidelijk wat precies geëvalueerd moest worden.

"Wij hebben niet op voorhand doelen opgesteld voor die lerende teams en die nu geëvalueerd, dat hebben we niet gedaan." (coach 8)

Ten tweede geven de coaches aan dat de evaluatie binnen het pIEO-team zelf weinig geïnitieerd werd en dat er dus geen echte evaluatiecultuur aanwezig was bij de pIEO-coaches.

"Maar enfin. Ik kan daar oneindig veel anekdotes over vertellen die hetzelfde illustreren maar wij kijken nooit naar de doelen die we zelf opstellen, naar de plannen, nooit. Dus PDCA... Wie u dat beweert die moet je eens goed bevragen. [...] Ik bedoel als wij verwachten dat leerkrachten in een school PDCA gericht kunnen werken, waarom zouden we dan nu zelf niet kunnen? Dat is alleen maar het doen en de discipline opbrengen om dat te agenderen, om dat toe te passen, om dat te doen, dat is niet meer dan dat." (coach 15)

Tot slot wijzen een aantal coaches op een gebrek aan tijd om een goede evaluatie uit te voeren. Hoewel het aantal evaluatiemomenten in de loop van het project wel toenam geven een aantal coaches aan dat ze de PDCA-cirkel onvoldoende hebben geïmplementeerd.

"Als ik terugkijk op afgelopen jaar, naar hoe dat wij het hebben aangepakt, hebben wij te weinig ingezet op die PDCA-cirkel. Te weinig die geëxpliciteerd, waardoor dat ik nu het gevoel heb dat wij echt nog wat kansen hebben laten liggen om te groeien met die scholen en de school mee verder in ontwikkeling te zetten." (coach 10)

Wanneer we de directies van de scholen bevragen over de evaluatie van pIEO in hun school dan geeft een beperkt aantal directeurs inderdaad aan dat het pIEO-project op formeel vastgelegde momenten geëvalueerd werd aan de hand van de PDCA-cirkel, zoals op overlegmomenten van de lerende teams, personeelsvergaderingen of het schoolplatform.

"Op het schoolplatform kwamen de aandachtspunten waar wij in pIEO mee bezig zijn op de agenda en dan werd besproken welke dingen goed gaan, wat minder goed gaat en hoe we verder kunnen werken aan deze punten." (directie Pro12)

De meeste directeurs vermelden echter vooral informele evaluatiemomenten waarbij de actieplannen op overlegmomenten met de coaches informeel werden afgetoetst tegenover de huidige stand van zaken. Teamleden verduidelijkten dan in korte gesprekken of een bepaalde implementatie het gewenste effect had bewerkstelligd. Hier werd geen schriftelijke neerslag van gemaakt en deze evaluaties hadden geen formeel karakter.

"Alles is altijd wel benoemd geweest, zowel de frustraties als de verwezenlijkingen maar ik denk niet dat daar ooit een verslag van gemaakt is. Ik denk ook niet dat een er nog een echte evaluatie gaat komen. Doordat het project vroeger stopt wil ik vooral nog constructieve plannen maken zodat we in de toekomst alleen verder kunnen. Dat hoop ik er nog uit te halen." (directie Pro2)

Ook de leerkrachten hebben vooral informele evaluatiemomenten opgemerkt. Zij vermelden dat het pIEO-project vooral op beleidsniveau geëvalueerd wordt en dat kleinere implementaties of ideeën informeel worden besproken tijdens gesprekken in de lerarenkamer of op de gang.

"Vrijdagavond drinken we hier op school iets met de collega's en dan komen vaak de interessantste ideeën, terwijl je soms in een vergadering met het hele team samen dingen opgelegd krijgt waar je niets mee bent." (Leerkracht Pro2)

Verder valt op dat weinig scholen gebruik maken van productevaluaties om het effect van de pIEO-innovaties na te gaan. In één school worden resultaten van het leerlingvolgsysteem gebruikt om de progressie van de leerlingen in kaart te brengen. In een andere school worden metingen gedaan om na te gaan of de uitwerking van de leerlijn 'klokkezen' beterschap bracht op de resultaten van de leerlingen.

"Daar worden toetsen afgenomen van de kinderen, nu in mei weer. Dan heb je toch een kijk van brengt het iets op. En dat vond ik heel belangrijk. Dat is voor hun ook wel belangrijk. Zij willen ook wel weten, brengt dit iets op wat ik nu doe. Ik heb in het eerste wel, twee weken terug zeker, kwamen ze stoeven met hun resultaten, hun ELVS resultaten. En dan denk ik, daar hebben we het nu voor gedaan." (directie Pro12)

"Goh, in een overleg vaak. Gewoon niet met of met vragen, maar gewoon in een gesprek of gaan kijken. Nu sommige dingen zijn wel... We hebben dan gekozen voor het klokkezen, daar zijn wel echt testingen van kinderen aan op verschillende tijdstippen aan gebeurd..." (directie pro13)

Algemeen geven de schoolteams aan dat de evaluatie van pIEO zeer beperkt was. De voornaamste redenen voor dit gebrek aan evaluatie zijn volgens de directeurs een gebrek aan tijd en continuïteit. Bovendien zijn heel wat acties nog lopende en moesten een aantal acties zelfs nog gepland worden. Evaluatie was hier dus nog niet aan de orde volgens de directie.

"Nee, ze zijn eigenlijk gewoon nog allemaal in actie, maar op dat laatste stuk, van checken, evalueren, zijn we nog niet mee bezig. De plannen zijn gemaakt, nu zijn ze volop in de actie nog. Maar nu, het checken...het gebeurt, allez ja, ze hebben regelmatig overleg van 'loopt het?', en...dat wel, maar een eindevaluatie is er nog niet gemaakt." (directie Prog)

3.4.4. Duurzaamheid

De directies van de projectscholen beseffen dat de veranderingen die er met het pIEO-project kwamen in de school slechts duurzaam kunnen zijn indien de vernieuwingen goed worden ingebed in de dagelijkse werking van de school. Het behouden van nieuwe overlegstructuren, zoals het schoolplatform en de lerende teams, en het systematisch blijven opvolgen van veranderingen zal in de toekomst de duurzaamheid van de vernieuwing meebepalen. De directies hebben uit het pIEO-project vooral geleerd dat veranderingen niet van een dag op een ander doorgevoerd zijn en dat het systematisch en doordacht aanpakken van een veranderingsproces cruciaal is om de verandering ook duurzaam te implementeren in de school.

"Euhm, als er iets is waarin de werking misschien zal verschillen is het dat we door PIEO hebben geleerd om bij een aantal zaken te blijven stilstaan, jezelf niet voorbij te lopen, maar alles goed te overwegen en ook durven tijd te nemen om te reflecteren en ook durven tijd te nemen om stil te staan bij zaken zonder onmiddellijk dingen te willen veranderen, te vernieuwen, aan te

passen, maar daar eigenlijk goed doordacht mee om te gaan. Ik denk dat dat iets is wat ik uit dat PLEO-project ook heb geleerd.” (directie pro6)

Daarnaast geven de meeste directeurs ook aan dat het verder streven naar gedeeld leiderschap, de implementatie van de pdca-kwaliteitscirkel en het inbouwen van reflectie- en evaluatiemomenten een houvast zullen bieden om duurzaam te vernieuwen. Ze zijn dan ook tevreden met deze evoluties en willen deze in de toekomst graag verderzetten.

“Ja, we hebben gisteren nog schoolplatform gehad. En hebben we ook gezegd van, goh, zo aan dit tempo gaat dat niet meer zijn. Maar ik wil er echt wel voor waken dat we het, zoals we nu bezig zijn, zoals we nu met het team bezig zijn, met hun betrokkenheid, met hun input er elke keer bij. Dat wil ik echt zo behouden. En dat waren we niet zo gewoon.” (directie pro13)

Zowel de directies als hun zorgcoördinatoren uitten echter een bezorgdheid over het wegvallen van de ondersteuning. Toch denken ze dat de gedragenheid in het team ondertussen groot genoeg moet zijn om de veranderingen te verankeren in de werking van de school.

“We gaan samen moeten bekijken wat is afgewerkt. Wat we sowieso hebben meegepikt en opgeborgen is, daar kunnen we meer verder. Dan moeten we bekijken waar we verder op inzetten, en kunnen we misschien zelf, of nog met hulp van OVSG, een hulpvraag stellen en verder zetten. Ook gaan we moeten zien welke dingen we noodgedwongen zullen moeten stoppen. Want, allez ja, je kan niet...wat twee coaches allemaal extra komen doen, dat kan ik niet alleen.” (directie Pro4)

“Euhm het is nu vooral die veranderingen die er gekomen zijn. We moeten zien dat dat verder gedragen blijft door het team. Er moeten nu geen veranderingen gebeuren maar we moeten gewoon die dingen die dat we veranderd hebben, die moeten we zien vast te houden. Dat mag niet verwateren.” (Zorgcoördinator pro7)

Ook de leerkrachten merken op dat er met pLEO een cultuurverandering in de school kwam. Zij hopen dat de structurele overlegmomenten en de betere samenwerking met collega's die door pLEO werden binnengebracht ook na de stopzetting van het project blijven bestaan. Ze zien daarbij vooral een belangrijke rol voor de directeur die er moet voor zorgen dat deze nieuwe overlegstructuren bestendig worden. We merken in elk geval een draagvlak bij de leerkrachten om de veranderingen in de school te bestendigen.

“Ik zou je zeggen, we willen nu verder leren want iedereen is er zo in opgezogen en zo mee bezig dat ik het heel raar zou vinden om dat nu te moeten loslaten, dat we zeggen van, het project is gedaan en nu doen we het weer gelijk vroeger. Ik zou het niet meer willen en ik denk dat de rest het ook niet meer zou willen.” (Leerkracht Pro2)

Wanneer we de coaches bevragen over de duurzaamheid van de veranderingen die ze in de scholen geïmplementeerd hebben, krijgen we een iets minder positief beeld. De coaches stellen namelijk vast dat in een aantal scholen het eigenaarschap van het project en de vooropgestelde doelen nog onvoldoende bij het schoolteam ligt. Er zijn weliswaar vernieuwingen doorgevoerd in de meeste projectscholen, maar de coaches geven aan dat het te vroeg is om van een cultuuromslag te spreken.

“Ja, ik weet het. En dat vind ik zelf ook een hele moeilijke, omdat op dat moment inderdaad het project te vroeg stopt. We proberen wel om de mensen mee te nemen in ons verhaal, maar ik

heb nog niet het gevoel dat wij hen al zo sterk gemaakt hebben dat er effectief ook mensen zijn die het kunnen overnemen van ons.” (coach 5)

Om het eigenaarschap zo snel mogelijk bij de school zelf te leggen, verwachten de coaches dat de pedagogische begeleidingsdiensten de rol van de coaches gedeeltelijk op zich zullen nemen. Deze begeleiding zou idealiter gezien binnen het gehanteerde pIEO-kader gefaciliteerd moeten worden.

“Ik merk wel dat de meeste scholen ook bewuster samenwerken met hun pedagogische begeleidingsdienst omdat ze een beetje zien van we zitten nu in dit traject, we willen ook zo verder werken. Dus de samenwerking met die dienst moet zijn zoals ze het nu kennen in pIEO.” (coach 15)

Daarnaast geven de coaches net als de leerkrachten aan dat de directies een zeer bepalende rol zullen spelen in de duurzaamheid van de pIEO-verwezenlijkingen. De directie bepaalt volgens de coaches een groot deel van de schoolcultuur. Ze zijn dan ook bezorgd dat een directiewissel het werk van pIEO volledig teniet zou doen. De negatieve gevolgen van het gebrek aan continuïteit in de schoolteams kunnen volgens de coaches voor een stuk opgevangen worden door het schoolplatform betrokken te houden bij de vernieuwingen. Schoolbesturen zouden immers op zoek kunnen gaan naar geschikte vervangers die de realisaties mee ondersteunen waardoor een duurzame vernieuwing tot stand kan komen. Of het schoolplatform blijft bestaan na afloop van het pIEO-project konden niet alle coaches met zekerheid zeggen. De coaches van de Limburgse scholen melden alvast dat het pIEO-project daar voor een schooloverstijgend platform gezorgd heeft dat de provincie mee zal ondersteunen.

“In Limburg zijn de schoolplatformen een vanzelfsprekendheid geworden dus die blijven zeker bestaan. We zijn ook overkoepelend intervisie voor directie en zorgcoördinatoren aan het organiseren, en dat vinden ze zeer goed hebben ze al gezegd: wij willen dat behouden, we gaan dat volgend jaar nog doen.” (coach 5)

Tot slot zien ook de coaches de positieve cultuurwijziging waar directies, leerkrachten en zorgcoördinatoren melding van maken.

“Qua cultuur is dat voor mij een groene cultuur geworden. Geloof en hoop in verandering en ontwikkeling, dat hebben we, denk ik, absoluut gecreëerd door er op die manier ook te gaan instaan. Het gezeur van “we kunnen dat niet” naar “wat hebben we nodig om het te kunnen?” Dat is absoluut een geweldige cultuurverandering.” (coach 3)

3.4.5. Besluit

Rekening houdend met de moeilijke start en de vroegtijdige stopzetting van het pIEO-project is het niet mogelijk om op dit moment uitspraken te doen over de duurzaamheid van de veranderingen die met het pIEO-project in de scholen zijn geïntroduceerd. Wel kunnen we stellen dat de specifieke context van sociaal-etnisch gesegregeerde scholen duurzame veranderingen bemoeilijken door een groot verloop binnen het schoolteam. Deze scholen worden gekenmerkt door een grote instabiliteit in het team, waardoor veranderingen gemakkelijker verloren gaan. Hier zal men zich dus bewust van moeten zijn om deze valkuil het hoofd te bieden.

Bovendien zien we in het huidige onderzoek dat de scholen weinig vertrouwd zijn met het systematisch evalueren van de eigen acties. Deze evaluatie is echter noodzakelijk om tot een duurzame verandering te komen. De scholen worden dus uitgedaagd om het proces dat door pIEO

geïnitieerd werd zonder begeleiding verder te zetten en te evalueren. Door de introductie van de PDCA-cirkel in heel wat scholen zouden de schoolteams hiertoe de tools in handen moeten hebben.

Tot slot zal een succesvolle en duurzame verandering ook afhangen van de mate waarin de school samenwerkingsverbanden kan blijven aangaan met begeleidingsdiensten en andere instanties die ondersteuning kunnen bieden.

3.5. Conclusie

We kunnen stellen dat het pIEO-project door een combinatie van belemmerende factoren in de interne werking van het team van coaches en moeilijkheden in de scholen een hobbelig parcours kende. Het duurde ruw geschat anderhalf jaar voor de veranderingstrajecten in de school echt vorm konden krijgen. Met de vroegtijdige stopzetting van het project is het proces in de scholen bovendien niet afgerond en zijn de realisaties nog beperkt. Er is immers gedurende slechts één schooljaar echt gewerkt aan verandering.

Toch leert dit project ons veel over hoe veranderingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen kunnen aangepakt worden, waar men rekening mee dient te houden en welke stappen er moeten gezet worden vooraleer een verandering echt ingang kan vinden in een school. Zo toont dit project de meerwaarde van intensieve coaching maar tevens het belang van een duidelijk framework en een goede interne afstemming in het team van coaches. Het project leert ons ook dat het proces van doelbepaling in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen erg belangrijk is en veel tijd vergt, al kan het versneld worden door een goede continuïteit in het schoolteam en de begeleiding te verzekeren, vooraf een duidelijk kader aan te bieden en planmatig en gestructureerd te werk te gaan. Dit laatste is belangrijk omdat we merken dat het in scholen niet ingeburgerd is: er wordt nog te weinig planmatig gewerkt in scholen waardoor men de neiging heeft aan heel veel zaken te beginnen maar slechts weinig zaken echt op te volgen en te evalueren. Hier ligt een potentieel belangrijke taak voor begeleidingsdiensten, die scholen actief kunnen begeleiden in het implementeren van bijvoorbeeld de PDCA-cirkel.

Doorheen het hele proces van veranderen zien we in het pIEO-project het belang en de meerwaarde van overleg en samenwerking. In heel wat scholen zien we nog steeds dat leerkrachten ietwat alleen staan in hun job: ze staan alleen voor de klas, bereiden alleen hun lessen voor en verbeteren alleen de toetsen van de kinderen. Wanneer een school evolueert naar een lerende gemeenschap waar leerkrachten onderling overleggen over hun klaspraktijk en samen gaan zoeken naar oplossingen voor de problemen die ze ervaren dan wordt verandering sneller geïmplementeerd. De leerkrachten krijgen nieuwe ideeën en inzichten en voelen zich minder alleen in hun werk.

Tot slot blijkt uit de bevraging van zowel schoolteams als coaches dat het pIEO-project in de meeste scholen een positieve toon heeft gezet. Hoewel er nog veel ruimte voor verbetering is zien we in de meeste scholen toch een positieve evolutie.

4. Naar een verklaring voor het succes en falen van pIEO

Het vorige deel ging in op de kenmerken van effectieve organisatieverandering en in welke mate deze ook in de pIEO-scholen aanwezig zijn. In een volgende stap gaan we na of er een samenhang is tussen het slagen of falen van het pIEO-traject binnen een school en bepaalde kenmerken van de school en het schoolteam. Vervolgens bestuderen we hoe de mate van implementatie van het pIEO-project samenhangt met veranderingen op het niveau van de school, het schoolteam en de leerlingen. Hierbij komen vijf onderzoeksvragen aan bod:

- 1 Is er een verband tussen specifieke schoolkenmerken en een succesvolle implementatie van het pIEO-project?
- 2 Is er een verband tussen specifieke leerkrachtkenmerken en een succesvolle implementatie van het pIEO-project?
- 3 Is er een verband tussen de startpositie voor taal en rekenen van de leerlingen en een succesvolle implementatie van het pIEO-project?
- 4 Leidt een verschil in pIEO-implementatiegraad tot verschillen op school- en leerkrachtniveau?
- 5 Leidt een verschil in pIEO-implementatiegraad tot verschillen in leerresultaten, leerwinst en welbevinden van de leerlingen?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden maken we gebruik van (1) de informatie die werd verzameld in de jaarlijkse bevraging van de schoolteams aan de hand van een vragenlijst en (2) de data die bij leerlingen werden verzameld met betrekking tot hun rekenvaardigheid, taalvaardigheid en welbevinden. Deze informatie wordt her en der aangevuld met inzichten uit de diepte-interviews met leerkrachten en directies. De data-analyse gebeurt hoofdzakelijk kwantitatief aan de hand van het statistisch programma SPSS en omvat naast beschrijvende technieken ook variantie- en regressieanalyses om de effecten van pIEO bloot te leggen. We maken voor deze analyses gebruik van informatie die werd verzameld bij de start van het project (september 2012) en de laatste bevraging bij de schoolteams (november 2014).

4.1. De pIEO-implementatiegraad

Het verloop van het pIEO-project en de uitkomst van het veranderingstraject was in elke school anders. Om een onderscheid te maken in de effectiviteit van het pIEO-traject in de verschillende scholen kennen we aan elke projectschool een implementatiegraad toe. Dit is een geconstrueerde maat voor de mate waarin pIEO binnen de school een succesvol veranderingstraject kon opzetten. Deze implementatiegraad wordt samengesteld op basis van de realisaties van de school in het project, de manier waarop de school in het project is gestapt en zeven kenmerken van effectieve organisatieverandering die in het vorige hoofdstuk aanbod kwamen.

Tabel 34. Omschrijving van de tien indicatoren in de pLEO-implementatiegraad

Indicator	Omschrijving	Operationalisering	Scores
Instap	Manier waarop de school in het pLEO-project is ingestapt	Informatie uit interviews met directie van de school	0 = gedwongen 1 = onder impuls van externen 2 = uit eigen overtuiging
Realisatie	De mate waarin het pLEO-project iets heeft kunnen realiseren in de school	Informatie uit interviews met directie, leerkrachten, zorgcoördinatoren en coaches, gescoord door onderzoeker	0 = geen duidelijke realisaties 1 = realisaties op 1 niveau 2 = realisaties op meerdere niveaus
Concentratie	De mate waarin de school duidelijke doelen vooropstelde voor pLEO	Informatie uit interviews met directie, leerkrachten, zorgcoördinatoren en coaches, gescoord door onderzoeker	0 = geen doelen 1 = beperkte doelen 2 = duidelijke doelen in een actieplan
Samenhang	De mate waarin de plannen voor pLEO samenhangen met de schoolvisie	Informatie uit interviews, aangevuld met informatie uit vragenlijstonderzoek bij schoolteam	0 = geen duidelijke visie 1 = visie in ontwikkeling 2 = duidelijke link tussen pLEO en de schoolvisie
Intrinsieke motivatie	De mate waarin het schoolteam intrinsiek gemotiveerd is voor het pLEO-project	Informatie uit vragenlijstonderzoek (schaal intrinsieke motivatie) aangevuld met kwalitatieve informatie uit interviews	0 = geen intrinsieke motivatie 1 = intrinsieke motivatie bij een deel van het team 2 = intrinsieke motivatie bij merendeel van het team
Draagvlak	De mate waarin er een draagvlak is voor pLEO bij het schoolteam	Informatie uit interviews met directie, leerkrachten, zorgcoördinatoren en coaches, gescoord door onderzoeker	0 = geen draagvlak 1 = draagvlak bij een beperkt deel van team 2 = draagvlak bij het hele schoolteam
Leiderschap	De mate waarin de directie een voortrekkersrol opneemt in het pLEO-project en zijn team inspraak geeft	Informatie uit vragenlijstonderzoek (perceptie van leiderschap) aangevuld met kwalitatieve informatie uit interviews	0 = directie neemt geen voortrekkersrol en team krijg weinig inspraak 1 = directie trekt het project beperkt, team is niet unaniem over inspraak 2 = directie trekt het project en deelt zijn leiderschap met het team
Leergemeenschap	De mate waarin leerkrachten onderling overleggen en van elkaar leren	Informatie uit interviews met directie, leerkrachten, zorgcoördinatoren en coaches, gescoord door onderzoeker	0 = geen lerende gemeenschap 1 = beperkte lerende gemeenschap 2 = sterke lerende gemeenschap
Communicatie	De mate waarin de directie met het team communiceert over het project	Informatie uit interviews met directie, leerkrachten, zorgcoördinatoren en coaches, gescoord door onderzoeker	0 = geen communicatie 1 = beperkte communicatie 2 = duidelijke en veelvuldige communicatie
Continuïteit	De continuïteit in het schoolteam en het team van coaches gedurende de looptijd van het pLEO-project	Informatie uit vragenlijstonderzoek (verloop van leerkrachten) aangevuld met kwalitatieve informatie uit interviews en overzicht van verloop in team van coaches	0 = belemmerende wissels in schoolteam én coaches 1 = belemmerende wissels in schoolteam of coaches 2 = geen belemmerende wissels

De implementatiegraad, of de mate waarin het pIEO-project succesvol is kunnen binnendringen in de school wordt bepaald op basis van tien indicatoren (zie Tabel 34). Een eerste is de manier waarop de school is ingestapt in het project. We zien algemeen een positiever pIEO-verhaal in scholen die vrijwillig in dit project zijn ingestapt en een minder succesvol traject in scholen die gedwongen aan het project deelnamen.

Elke school krijgt een score toegekend op deze indicator waarbij 0 staat voor een gedwongen deelname, 1 voor een deelname op aanraden van een externe partner en 2 voor een vrijwillige deelname vanuit een sterk gevoel van meerwaarde. De tweede indicator om de pIEO-implementatiegraad te bepalen is de mate waarin scholen zaken hebben kunnen realiseren binnen het pIEO-project. Een score 0 staat hierbij voor helemaal geen veranderingen, 1 staat voor een beperkt aantal realisaties op één enkel niveau (klasniveau of beleidsniveau) en een score 2 wordt toegekend aan scholen die realisaties kunnen benoemen op zowel klas- als beleidsniveau. Vervolgens worden 7 indicatoren opgenomen die kenmerkend zijn voor effectieve organisatieverandering.

Ten eerste wordt gekeken naar concentratie of de mate waarin de school duidelijke doelen stelde voor het pIEO-project. Een school krijgt score 0 wanneer er geen doelen werden gesteld, score 1 wanneer er beperkte doelen werden geformuleerd en score 2 wanneer er duidelijke en concrete doelen werden neergeschreven in een actieplan. Ten tweede kijken we naar samenhang: in welke mate vormen de plannen voor verandering een samenhangend geheel dat past binnen de visie van de school? Een score 0 wordt toegekend aan scholen die geen duidelijke visie voor ogen hebben, score 1 wordt gegeven aan scholen die nog bezig zijn met de ontwikkeling van een duidelijke visie en score 2 wordt voorbehouden voor scholen die reeds een duidelijke visie hebben en de veranderingstrajecten daaraan vasthangen.

Verder kijken we naar de intrinsieke motivatie bij het schoolteam om veranderingen door te voeren (0=geen intrinsieke motivatie, 1= intrinsieke motivatie bij een deel van het schoolteam, 2 =intrinsieke motivatie bij de meerderheid van het schoolteam), naar het draagvlak voor pIEO in het team (0 = geen draagvlak, 1 = draagvlak bij een beperkt deel van het team, 2 = draagvlak bij het voltallige team) en het leiderschap in de school (0 = directie neemt geen voortrekkersrol en team krijgt weinig inspraak; 1 = directie neemt in beperkte mate het voortouw en het team is niet unaniem over de inspraak op school, 2 = de directie trekt het project en deelt zijn leiderschap met het team). Tot slot nemen we ook de aanwezigheid van een leergemeenschap in de school in overweging (0= geen lerende gemeenschap, 1 = beperkte lerende gemeenschap, 2 = sterke lerende gemeenschap), beschouwen we de communicatie binnen het schoolteam over het pIEO-traject (0 = geen communicatie, 1 = beperkte communicatie, 2 = duidelijke en veelvuldige communicatie) en kijken we naar de continuïteit in het schoolteam en het pIEO-team gedurende het project. Op deze laatste indicator krijgt een school de score 0 wanneer er in de loop van het project sterk belemmerende wissels waren in zowel het schoolteam als de coaches, een score 1 wanneer het veranderingstraject werd belemmerd door coachwissels en score 2 wanneer er geen belemmerende wissels gebeurden in de school.

Door elke school op deze tien indicatoren een score toe te kennen construeren we een algemene maat voor implementatie met een minimumscore van 0 en een maximumscore van 20. Hoe hoger de score, hoe effectiever het veranderingstraject in de school was. Tabel 35a geeft een overzicht van de pIEO-implementatiegraad voor elke school in het pIEO-project.

Tabel 35a. Samenstelling van de pEO-implementatiescore voor de dertien betrokken scholen

School	Pro 13	Pro 12	pro2	pro7	Pro 11	pro6	pro4	pro5	pro9	pro1	pro10	Pro8
Instap	2	1	1	2	1	2	1	0	0	0	0	0
Realisatie	2	2	1	2	1	1	1	1	1	0	0	0
Concentratie	2	2	2	1	2	1	2	1	1	0	0	1
Samenhang	2	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0	0
Intrinsieke Motivatie	2	2	1	1	1	2	0	2	2	0	0	0
Draagvlak	2	2	2	2	2	1	1	2	1	0	0	0
Leiderschap	2	1	2	2	1	1	0	0	0	1	0	0
Leergemeenschap	1	2	2	1	1	1	1	0	1	0	0	0
Communicatie	2	2	0	1	1	1	1	2	1	0	0	0
Continuïteit	2	1	1	0	1	1	1	0	0	1	2	0
Totaalscore	19	17	14	14	13	13	9	9	8	2	2	1

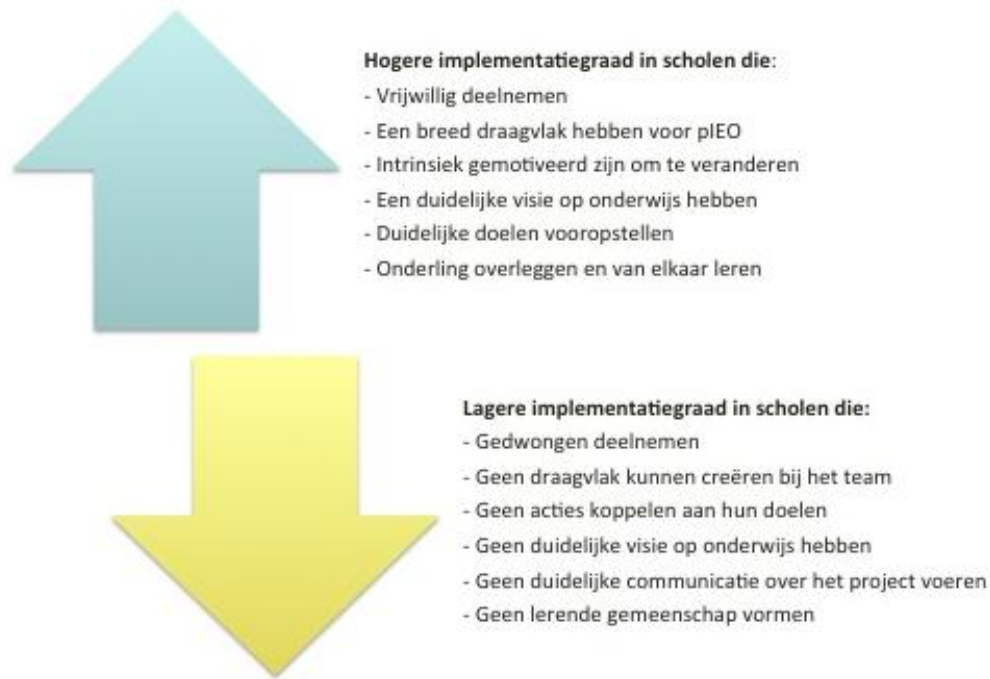
Deze maat werd enkel berekend voor de scholen die gedurende de volledige projectduur deelnamen. Bijgevolg is er geen score berekend voor projectschool 3 die vroegtijdig uit het pLEO-project stapte. Merk verder ook op dat de pLEO-implementatiegraad geen rekening houdt met evaluatie, duurzaamheid en context-management. Hoewel deze factoren uiteraard belangrijk zijn om de effectiviteit van een verandering te bepalen zien we onvoldoende verschillen tussen de projectscholen op deze factoren. Bovendien waren de veranderingstrajecten in de scholen nog in volle gang op het moment dat het pLEO-project is stopgezet waardoor evaluatie en duurzaamheid nog niet in beschouwing kunnen genomen worden.

De pLEO-implementatiegraad toont aan dat het pLEO-project in een aantal scholen erg goed werd geïmplementeerd en in andere scholen helemaal geen ingang vond. In vier scholen zien we een hoge implementatiegraad (pro2, pro7, pro12 en pro13), in vijf scholen werd het project matig geïmplementeerd (pro4, pro5, pro6, pro9 en pro11) en in 3 scholen kreeg het project geen voet aan wal (pro1, pro8 en pro10). Tabel 35b geeft een overzicht van de steekproef in elke groep.

Tabel 35b. Aantal leerlingen in de scholen met een lage, matige en hoge pLEO-implementatiegraad

	Lage pLEO-index	Matige pLEO-index	Hoge pLEO-index	Totale groep
Aantal scholen	3	5	4	12
Aantal leerlingen - totaal	109	290	237	636
Cohorte 1	39	90	86	215
Cohorte 2	37	103	75	215
Cohorte 3	33	97	76	206

Hierbij valt op dat de scholen waar pLEO niet of erg beperkt geïmplementeerd raakte ook niet vrijwillig in het project stapten. Wanneer we de vijf scholen beschouwen die gedwongen deelnamen aan het pLEO-project dan zien we dat het project in drie scholen helemaal geen ingang vond en in twee scholen slechts matig succesvol was. In de scholen die vanuit een eigen overtuiging van de meerwaarde van het project besloten om deel te nemen zien we een sterkere implementatiegraad. Ook de realisaties die binnen het pLEO-project plaatsvonden in de scholen hangen sterk samen met de implementatiegraad: waar het project goed werd geïmplementeerd en de factoren van effectieve verandering meer aanwezig zijn wordt ook meer gerealiseerd. Kenmerkend voor scholen met een hoge implementatiegraad is dat deze scholen er allemaal in geslaagd zijn om duidelijke doelen te formuleren, een breed draagvlak te creëren voor het project, en het project goed kaderen binnen hun eigen bestaande visie op onderwijs. Deze scholen worden verder ook allemaal gekenmerkt door sterk leiderschap. Figuur 39 geeft een schematische voorstelling van de belangrijkste kenmerken van een succesvol of falend pLEO-traject. In de volgende paragrafen gaan we na welke andere kenmerken van scholen samenhangen met een hoge pLEO-implementatiegraad.



Figuur 39. Schematische voorstelling van de kenmerken van een succesvol pIEO-traject.

4.2. De samenhang tussen organisatiekenmerken en effectieve verandering

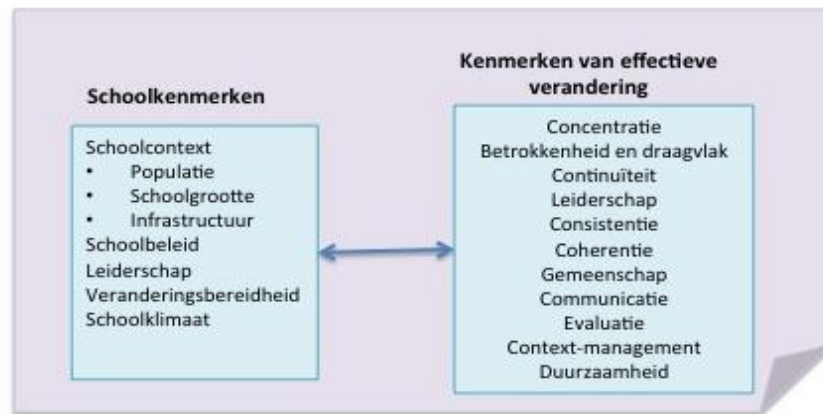
Om een antwoord te formuleren op de eerste drie onderzoeksvragen gaan we na welke kenmerken van scholen, leerkrachten en leerlingen samenhangen met de mate waarin het pIEO-project succesvol werd geïmplementeerd. Hiertoe grijpen we terug naar de twee theoretische kaders die in dit rapport aanbod komen. Vanuit het model dat werd voorgesteld in hoofdstuk 1 distilleren we belangrijke kenmerken van scholen en leerkrachten en vanuit het model voor effectieve organisatieverandering leren we welke zaken bijdragen tot een succesvolle implementatie van het pIEO-project. Door beide kaders aan elkaar te koppelen kunnen we nagaan hoe ze elkaar beïnvloeden. Een overzicht van de beschrijvende cijfergegevens voor elk van de factoren op school-, leerkracht-, en leerlingniveau die op de volgende pagina's aan bod komt vindt u terug in Tabel 36. Deze tabel geeft een overzicht van de gemiddelde scores, verschillen tussen groepen en effectgrootte van de verschillende variabelen bij de start van het pIEO-project.

4.2.1. De samenhang tussen schoolkenmerken en het succes van pIEO

In dit eerste deel gaan we na of er in de twaalf projectscholen verbanden kunnen gevonden worden tussen factoren op schoolniveau en kenmerken van effectieve verandering. We kunnen veronderstellen dat er een aantal interacties plaatsvinden tussen schoolkenmerken en kenmerken van effectieve organisatieverandering. Zo lijkt het bijvoorbeeld aannemelijk dat een school met een sterke leider als directeur een groter draagvlak weet te creëren bij zijn team voor een aankomende verandering en dat een school met een goed uitgewerkte en breed gedragen visie minder moeite zal ondervinden om een vernieuwing te verankeren in de bestaande visie en schoolcultuur en daardoor een effectiever veranderingstraject doormaakt.

Figuur 40 geeft een overzicht van alle kenmerken die op schoolniveau aan bod komen. Op vlak van schoolorganisatie onderscheiden we de schoolcontext, het schoolbeleid of de visie, het leiderschap

in de school, de veranderingsbereidheid bij het schoolteam en het schoolklimaat. Op vlak van effectieve verandering onderscheiden we de elf kenmerken zoals omschreven in hoofdstuk twee. Deze worden echter geoperationaliseerd in één overkoepelende index die we verder de pIEO-implementatiegraad noemen. Hoe deze index werd opgesteld en berekend werd, werd omschreven in punt 4.1.



Figuur 40. Theoretisch model omtrent de interactie tussen schoolkenmerken en kenmerken van effectieve organisatieverandering.

In een eerste analysefase bestuderen we de samenhang tussen de mate waarin het pIEO-project succesvol werd geïmplementeerd - verder benoemd als de pIEO-implementatiegraad – en zeven kenmerken van de schoolorganisatie bij aanvang van het project: het percentage anderstalige leerlingen op school, het percentage leerlingen met een lage SES op school, de schoolinfrastructuur, het schoolbeleid, het leiderschap op school, de veranderingsbereidheid bij het team en het schoolklimaat.

Tabel 36. Gemiddelde score (M) en standaarddeviatie (SD) van leerkrachten in scholen met een beperkte, matige en sterke pLEO-implementatie op de verschillende school-, leerkracht-, en leerlingkenmerken en verschillen tussen de drie groepen (F), de significantie van deze verschillen (p) en de effectgrootte (d) bij de start van het pLEO-project

	Beperkte pLEO- implementatie (N=75)		Matige pLEO- Implementatie (N=165)		Sterke pLEO- Implementatie (N=159)		Verschillen tussen 3 groepen		Effectgrootte
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Schoolkenmerken									
% anderstalige lln	.81	.06	.74	.11	.72	.07	43.75	.000	-1.50
% lln met lage SES	.77	.08	.63	.12	.61	.13	75.48	.000	-2.00
Schoolinfrastructuur	1.81	.62	1.64	.36	2.58	.42	178.67	.000	1.24
Schoolbeleid	.75	.09	.65	.19	.69	.11	56.14	.000	-0.67
Leiderschap	.54	.08	.65	.23	.69	.07	72.22	.000	1.88
Veranderingsbereidheid	.80	.11	.78	.10	.66	.06	77.12	.000	-1.27
Schoolklimaat	.72	.05	.68	.19	.84	.11	195.87	.000	2.40
Leerkrachtkenmerken									
Onderwijsbaarheid	2.26	.19	2.24	.20	2.34	.19	16.30	.000	0.42
Multiculturaliteit	.13	.05	.22	.08	.22	.08	100.30	.000	1.80
Anderstaligheid	1.92	.24	1.90	.44	2.23	.50	31.49	.000	1.29
Vertrouwen	2.37	.07	2.35	.30	2.53	.12	23.83	.000	2.29
Verwachtingen	.92	.12	.84	.12	.75	.21	21.48	.000	-1.42
Doelmatigheidsbeleving	2.60	.02	2.50	.19	2.59	.05	56.33	.000	-0.50
Jobtevredenheid	.69	.15	.58	.08	.50	.16	46.35	.000	-1.27
Veilig leerklimaat	2.91	.89	3.10	.45	3.07	.85	.75	.474	0.18
Effectieve lesorganisatie	2.76	.25	2.70	.79	2.46	.70	4.18	.017	-1.20
Duidelijke instructie	2.81	.65	2.66	.30	2.55	.87	1.79	.170	-0.40
Activerende les	1.94	.51	2.39	.68	1.87	.64	14.34	.000	-0.14
Differentiatie	1.75	.00	1.87	.38	1.30	.26	100.12	.000	-1.18
Leerstrategieën aanleren	1.60	.42	1.49	.21	1.53	.36	1.09	.337	-0.17

	Beperkte pIEO- implementatie (N=75)		Matige pIEO- Implementatie (N=165)		Sterke pIEO- Implementatie (N=159)		Verschillen tussen 3 groepen		Effectgrootte
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Leerprestaties bij aanvang									
Cohorte 1 - rekenen	27.99	8.76	30.80	8.33	30.79	8.38	2.07	.128	0.32
Cohorte 1 - taal	11.41	5.61	12.97	4.73	12.94	4.15	2.08	.127	0.27
Cohorte 1 – welbevinden	2.50	.53	2.63	.46	2.61	.49	1.08	.342	0.21
Cohorte 2 – rekenen	57.37	6.01	61.01	6.03	57.83	6.29	11.03	.000	0.08
Cohorte 2 - lezen	9.14	3.95	9.53	4.08	9.23	4.67	.16	.924	0.02
Cohorte 2 - luisteren	5.32	3.20	5.77	3.60	5.74	3.88	1.91	.127	0.13
Cohorte 2 - welbevinden	2.26	.79	2.10	.84	2.45	.68	6.13	.000	0.24
Cohorte 3 – rekenen	79.02	9.74	79.96	8.17	82.31	8.22	3.25	.041	0.34
Cohorte 3 - lezen	6.60	3.95	5.10	2.81	6.04	3.45	4.16	.017	-0.14
Cohorte 3 - luisteren	9.56	3.46	9.42	2.38	9.54	2.88	.07	.937	-0.01
Cohorte 3 - welbevinden	3.44	.51	3.25	.78	3.43	.57	2.18	.116	-0.02

Tabel 37 geeft een overzicht van de correlaties tussen deze acht variabelen. Let op, het schoolbeleid, het leiderschap, de veranderingsbereidheid en het schoolklimaat werden geoperationaliseerd als het percentage leerkrachten op school dat deze zaken laag inschat. Een negatieve correlatie betekent hier dus een positieve samenhang.

Tabel 37. Bivariate correlaties tussen de pLEO-implementatiegraad en kenmerken van de school

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. pLEO-implementatiegraad	1	-	-	-	-	-	-	-
2. % anderstalige lIn	-.16**	1	-	-	-	-	-	-
3. % lIn met lage SES	-.46**	.24**	1	-	-	-	-	-
4. Schoolinfrastructuur	.47**	-.49**	-.37**	1	-	-	-	-
5. Schoolbeleid	-.22**	-.59**	-.41**	.10*	1	-	-	-
6. Leiderschap	-.21**	.83**	.41**	.02	-.69**	1	-	-
7. Veranderingsbereidheid	-.60**	-.40**	-.11**	-.07*	-.35**	-.16**	1	-
8. Schoolklimaat	.14**	-.62**	-.63*	.54**	.81**	-.65**	.33	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

De correlatiecoëfficiënten in Tabel 36 tonen een duidelijke samenhang tussen de pLEO-implementatiegraad en de schoolpopulatie: een groter aandeel anderstalige leerlingen en kinderen met een lage sociaal-economische status hangt samen met een minder succesvol pLEO-traject. Ook de schoolinfrastructuur vertoont een positieve samenhang met een positief pLEO-traject: in de scholen waar pLEO succesvol werd geïmplementeerd beoordelen de leerkrachten de infrastructuur positiever dan in scholen waar pLEO een minder succesvol traject aflegde. Verder zien we een positieve samenhang tussen de pLEO-implementatiegraad en het schoolbeleid, het leiderschap en de veranderingsbereidheid bij de start van het project. Met het schoolklimaat zien we een zwakke negatieve samenhang: scholen waar het leerkrachtenkorps minder goed samenhangt realiseren een iets sterke implementatie van het pLEO-project.

Verder valt op dat er een negatieve samenhang is tussen de schoolpopulatie en de schoolinfrastructuur. Dit indiceert dat de scholen met de grootste segregatie in hun leerlingenpopulatie in de minst aantrekkelijke gebouwen gehuisvest zitten. Dit heeft ook een invloed op het schoolklimaat: de correlatie tussen de schoolinfrastructuur en het schoolklimaat wijst erop dat schoolteams die in oude schoolgebouwen werken minder sterk aan elkaar hangen en dat er een minder positief klimaat heerst in de school. Ook opvallend is de sterke samenhang tussen de leerlingpopulatie op school en het leiderschap van de directie: hoe meer anderstalige leerlingen er op een school zijn, hoe zwakker het leiderschap van de directeur is. Er is echter wel een positief verband met het schoolbeleid: hoe meer anderstalige kinderen, hoe duidelijker de visie op onderwijs is in de school.

In een tweede analysefase gaan we na welke factoren op schoolniveau een significant effect hebben op de pLEO-implementatiegraad. Hiertoe wordt een lineaire regressieanalyse uitgevoerd. Deze analyse toont aan dat zowel de schoolcontext, d.i. het percentage anderstalige leerlingen, het percentage leerlingen met een lage SES op school en de schoolinfrastructuur, als het schoolklimaat, het beleid, het leiderschap en de veranderingsbereidheid van het schoolteam een invloed hebben op de mate waarin het pLEO-project werd geïmplementeerd ($F(7,344)=8124.20$, $p < .01$). Het leiderschap van de directie en de sterkte van het schoolbeleid dragen echter slechts beperkt bij tot de variantie in de pLEO-implementatiegraad.

Het regressiemodel toont dat alle factoren op schoolniveau samen instaan voor 92.1% in de variantie in de pIEO-implementatiegraad. Wanneer we de schoolcontext buiten beschouwing laten en enkel het schoolklimaat, het leiderschap, het schoolbeleid en de veranderingsbereidheid van het schoolteam in een regressiemodel opnemen dan zien we dat deze factoren samen 56.6% van de variantie in de pIEO-implementatiegraad verklaren ($F(4,347)=115,50$, $p<.01$). Vooral een hoge veranderingsbereidheid bij het schoolteam (26.6%) en een sterk schoolbeleid (12.2%) zijn goede voorspellers voor een sterke implementatie van het pIEO-project. Beschouwen we enkel de schoolcontext, namelijk de leerlingenpopulatie en de schoolinfrastructuur, dan zien we dat deze factoren samen instaan voor 35.5% van de variantie in de pIEO-implementatiegraad ($F(3,392)=71.85$, $p<.01$).

Op basis van deze analyses kunnen we besluiten dat de schoolcontext een belangrijke rol speelt in de mate waarin het pIEO-project succesvol werd geïmplementeerd in de scholen. In scholen met een groter aandeel anderstalige kinderen en kinderen met een lage SES én een minder gunstige schoolinfrastructuur vond het pIEO-project minder ingang en zijn de realisaties aan het einde van het project beperkter. Wanneer de leerkrachten bij aanvang van het project een grotere veranderingsbereidheid hadden en de school een sterker schoolbeleid en een meer competente schoolleider had dan werd het pIEO-project beter geïmplementeerd dan in scholen waar deze zaken bij aanvang niet aanwezig waren.

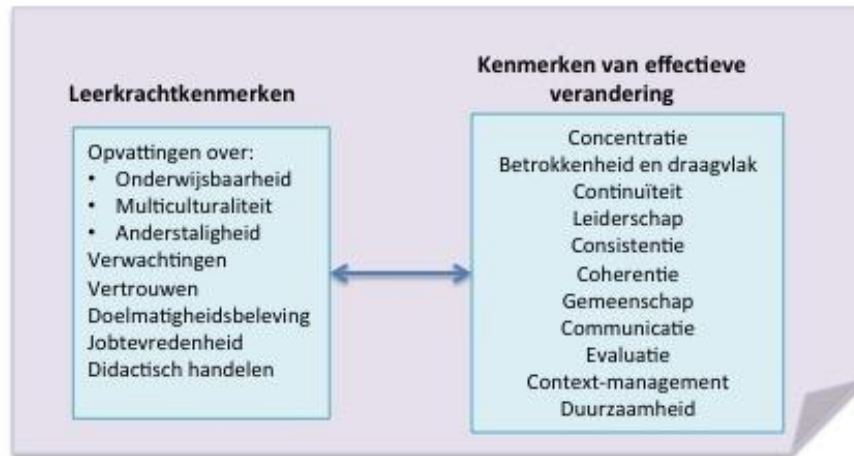
4.2.2. De samenhang tussen leerkrachtkenmerken en het succes van pIEO

Nu duidelijk is wat de invloed van de schoolcontext en de directie is op de implementatie van een veranderingstraject gaan we na of er ook kenmerken van leerkrachten zijn die een positieve of negatieve samenhang vertonen met een succesvolle implementatie van veranderingen. Hierbij kijken we naar het didactisch handelen van de leerkrachten, naar hun opvattingen over onderwijsbaarheid van de leerlingen, en over multiculturaliteit en anderstaligheid in het onderwijs. We nemen ook de verwachtingen van de leerkrachten ten aanzien van de leerlingen in beschouwing en bestuderen het vertrouwen dat zij in hun leerlingen hebben. Tot slot gaan we ook na of er een samenhang is tussen de pIEO-implementatiegraad en de jobtevredenheid en doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten op school. Figuur 41 geeft een schematisch overzicht van de variabelen die in de volgende analyses aan bod komen.

Tabel 38. Bivariate correlaties tussen de pLEO-implementatiegraad en kenmerken van de leerkrachten bij de start van het pLEO-project

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. pLEO-implementatiegraad	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Onderwijsbaarheid	.26**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Multiculturaliteit	.33**	.23**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Anderstaligheid	.29**	-.19**	-.39**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Vertrouwen	.28**	.66**	.11**	.05	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Verwachtingen	-.56**	-.37**	.13**	-.34**	-.47**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Doelmatigheidsbeleving	.13*	.53**	-.08*	-.42**	.29**	-.23**	1	-	-	-	-	-	-	-
8. Jobtevredenheid	-.58**	-.14**	-.07	-.07*	-.39**	.32**	.16**	1	-	-	-	-	-	-
9. DH – Veilig leerklimaat (VSL)	.21**	.58**	.24**	.06	.59**	-.62**	.11	-.16*	1	-	-	-	-	-
10. DH – Effectieve lesorganisatie (EL)	.05	.75**	.07	-.22	.68**	-.54**	.42**	-.43**	.75**	1	-	-	-	-
11. DH – Duidelijke instructie (DGI)	.06	.79**	-.09	.07	.56**	-.72**	.34**	-.44**	.72**	.78**	1	-	-	-
12. DH – Activerende les (IAL)	.08	.75**	-.12	-.02	.61**	-.67**	.36**	-.40**	.63**	.80**	.87**	1	-	-
13. DH – Differentiatie (AIVV)	-.43**	.12	-.38**	-.08	-.05	-.29**	-.09	-.17**	.11	.34**	.49**	.67**	1	-
14. DH – Leerstrategieën aanleren (LA)	.09	.66**	-.07	.31**	.49**	-.74**	.22**	-.53**	.83**	.70**	.91**	.80**	.40**	1

*p<.05, **<.01



Figuur 4.1. Theoretisch model omtrent de interactie tussen leerkrachtkenmerken en kenmerken van effectieve organisatieverandering.

In een eerste verkennende analyse worden de correlaties tussen de verschillende variabelen in het model in beschouwing genomen. Tabel 38 geeft een overzicht van alle correlatiecoëfficiënten. Hieruit blijkt dat er een positieve samenhang is tussen de mate waarin het pLEO-project succesvol geïmplementeerd werd en de opvattingen van de leerkrachten over de onderwijsbaarheid van hun leerlingen ($r=.26$, $p<.01$) en over anderstaligheid in het onderwijs ($r=.29$, $p<.01$). Hoe positiever de houding van de leerkrachten op deze domeinen, hoe beter de implementatie van veranderingen verloopt. De houding van de leerkrachten ten aanzien van multiculturaliteit hangt dan weer negatief samen met de pLEO-implementatiegraad: hoe meer de leerkrachten op school rekening houden met de culturele achtergrond van de leerlingen hoe lager de pLEO-implementatiegraad.

Verder zien we een positief verband met het vertrouwen dat de leerkrachten stellen in hun leerlingen ($r=.28$, $p<.01$), de verwachtingen die ze hebben van de leerlingen ($r=-.56$, $p<.01$) en de mate waarin leerkrachten tevreden zijn met hun job ($r=-.58$, $p<.01$). Merk op dat de negatieve correlatie met jobtevredenheid en verwachtingen voortkomt uit de manier waarop deze factoren werden geoperationaliseerd: het gaat om het percentage leerkrachten op school die negatieve verwachtingen of een lage jobtevredenheid hebben. De negatieve correlatie wijst in dit geval dus op een positieve samenhang. De doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten hangt significant maar minder sterk samen met de pLEO-implementatiegraad ($r=.13$, $p<.05$).

Kijken we naar het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkrachten dan zien we een positieve samenhang tussen de mate waarin leerkrachten een veilig en stimulerend leerklimaat weten te scheppen en de pLEO-implementatiegraad ($r=.21$, $p<.01$). We zien echter een negatieve samenhang met de mate waarin leerkrachten hun didactisch handelen afstemmen op individuele verschillen tussen leerlingen ($r=-.43$, $p<.01$).

In een tweede fase gaan we na welke van al deze factoren significant bijdragen tot het verklaren van de variantie in de pLEO-implementatiegraad tussen de verschillende scholen. Hiertoe wordt een regressieanalyse uitgevoerd waarbij de verschillende factoren op leerkrachtniveau stapsgewijs worden toegevoegd. Deze analyse toont aan dat alle beschreven factoren op leerkrachtniveau bijdragen aan het verklaren van verschillen in de pLEO-implementatiegraad ($F(1,212)=9543,57$, $p<.01$). Het grootste deel van de variantie (91.4%) wordt echter verklaard door vijf factoren: de verwachtingen van de leerkrachten ($F(1,212)=154,31$, $p<.01$, Adjusted $R^2=.42$), de mate waarin de

leerkracht differentieert in de klas ($F(3,209)=508,59, p<.01, \text{Adjusted } R^2=.40$), de opvattingen over multiculturaliteit ($F(4,208)=446,11; p<.01, \text{Adjusted } R^2=.06$), de jobtevredenheid van de leerkrachten ($F(5,207)=452,49; p<.01, \text{Adjusted } R^2=.02$) en de mate waarin leerkrachten in de klas een veilig en stimulerend leerklimaat creëren ($F(6,206)=441,56; p<.01, \text{Adjusted } R^2=.02$). De overige leerkrachtfactoren verklaren minder dan 2% van de variantie in de pLEO-implementatiegraad.



Figuur 42. Schematisch overzicht van kenmerken van scholen en leerkrachten die een succesvol of falend pLEO-traject aflegden.

Bij wijze van samenvatting geeft Figuur 42 een schematisch overzicht van de kenmerken van scholen en schoolteams waar een succesvol of net falend pLEO-traject plaatsvond. Uit deze analyse kunnen we besluiten dat het pLEO-project succesvoller werd geïmplementeerd in scholen waar de leerkrachten hoge verwachtingen hebben van de leerlingen ($F(2,371)=23.88, p<.01$), minder expliciet rekening houden met multiculturaliteit ($F(2,396)=40.47, p<.01$), tevreden zijn met hun job ($F(2,396)=53.84, p<.01$) en een veilig en stimulerend klasklimaat weten te scheppen. In de klas wordt in scholen met een hoge pLEO-implementatiegraad echter minder gedifferentieerd ($F(2,227)=100.12, p<.01$), stellen we minder effectieve lesorganisatie vast ($F(2,227)=4.18, p<.05$) en zijn de lessen minder activerend ($F(2,227)=14.34, p<.01$). Dit kan verklaard worden vanuit het gegeven dat het pLEO-project minder goed geïmplementeerd werd in scholen met een groter aandeel anderstalige kinderen en kinderen met een lage SES. Hoe meer gesegregeerd de groep leerlingen is waar de leerkracht voorstaat, hoe meer men de nood zal ervaren om de instructie af te stemmen op individuele verschillen. We kunnen dus stellen dat de scholen met een erg gesegregeerde leerlingengroep meer differentiëren maar het pLEO-project moeilijker wisten te implementeren. Sterk pedagogisch-didactisch handelen op niveau van de leerkracht hangt dus niet per definitie samen met een vlottere implementatie van veranderingen.

Een bijkomende analyse toont inderdaad een positieve samenhang tussen de mate waarin er gedifferentieerd wordt en het percentage leerlingen met een lage sociaal-economische status ($r=.34, p<.01$). Deze samenhang vinden we niet met het aandeel anderstalige leerlingen op school. ($r=-.10, p=ns$). We zien tevens een significante negatieve samenhang tussen de mate waarin er op

school gedifferentieerd wordt en de schoolinfrastructuur ($r=-.69$, $p<.01$), de sterkte van het schoolbeleid ($r=-.53$, $p<.01$) en het leiderschap van de directie ($r=-.67$, $p<.01$).

4.2.3. De samenhang tussen het niveau van de leerlingen en het succes van pIEO

We weten reeds welke factoren op niveau van de school en het schoolteam samenhangen met de implementatie van het pIEO-project. Mogelijks zijn er ook verschillen in het startniveau van de leerlingen. In de volgende paragrafen gaan we na of de leerprestaties voor taal en rekenen en het welbevinden van de leerlingen verschilt in scholen die later het pIEO-project niet, matig of sterk hebben geïmplementeerd.

We verkennen eerst de correlaties tussen de pIEO-implementatiegraad van de school en de beginscores voor rekenen en taal in de drie groepen leerlingen (zie Tabel 39). De correlatiecoëfficiënten in Tabel 38 tonen geen enkele samenhang aan tussen leerprestaties bij de start van het project en de uiteindelijke implementatiegraad van het pIEO-project. Ook vinden we geen verband tussen de implementatiegraad en de leerachterstand van de leerlingen.

Tabel 39. Bivariate correlaties tussen de pIEO-implementatiegraad en de beginscores voor rekenen, taal en welbevinden van de leerlingen in de derde kleuterklas (K3), het tweede leerjaar (15) en het vierde leerjaar (17)

	pIEO-implementatiegraad
1. Beginscore Rekenen K3	.10
2. Beginscore taal K3	.06
3. Welbevinden K3	.06
4. Beginscore rekenen L2	.02
5. Beginscore Lezen L2	.06
6. Beginscore Luisteren L2	.06
7. Welbevinden L2	.10
8. Beginscore Rekenen L4	.09
9. Beginscore Lezen L4	-.04
10. Beginscore Luisteren L4	-.04
11. Welbevinden L4	-.05

Congruent met de correlatiecoëfficiënten vinden we ook geen opmerkelijke verschillen wanneer we de beginscores voor taal, rekenen en welbevinden vergelijken tussen scholen met een lage, gemiddelde en hoge pIEO-implementatiegraad. In de derde kleuterklas presteren de kinderen in de drie groepen even goed op alle domeinen (rekenen: $F(2,262)=2.07$, $p=ns$; taal: $F(2,269)=2.08$, $p=ns$; welbevinden: $F(2,235)=1.08$, $p=ns$). In het tweede leerjaar zien we geen verschil tussen de drie groepen scholen voor lezen ($F(2,315)=0.24$, $p=ns$) en luisteren ($F(2,315)=0.23$, $p=ns$) maar is er wel een klein verschil voor rekenen ($F(2,326)=12.18$, $p<.01$) waarbij de kinderen in scholen met een matige pIEO-implementatiegraad een sterkere rekenvaardigheid aan de dag leggen bij de start van het project dan kinderen in de scholen met een hoge of lage implementatiegraad. Het welbevinden van de kinderen in het tweede leerjaar in de scholen met een gemiddelde pIEO-implementatiegraad is dan weer significant lager dan in de andere scholen ($F(2,323)=6.56$, $p<.01$). In het vierde leerjaar, tenslotte, zien we eveneens geen verschillen voor lezen ($F(2,265)=.07$, $p=ns$) en luisteren ($F(2,228)=2.18$, $p=ns$). Voor rekenen zien we in deze cohorte een betere startpositie bij de kinderen in scholen met een hoge pIEO-implementatiegraad ($F(2,264)=3.25$, $p<.05$) en een lager welbevinden bij de kinderen in scholen met een matige pIEO-implementatiegraad ($F(2,264)=4.16$, $p<.05$). Op

basis van deze analyses kunnen we echter besluiten dat er geen duidelijk verband is tussen de beginprestaties van de leerlingen en de mate waarin het pIEO-project succesvol werd geïmplementeerd.

De hypothese dat scholen waar pIEO succesvol werd geïmplementeerd een minder uitdagend publiek hebben dat van bij de start al beter presteert dan de leerlingen in scholen waar het pIEO-project geen ingang vond is dus niet correct.

4.3. De samenhang tussen de mate van pIEO-implementatie en veranderingen in de scholen

Eerder in dit hoofdstuk gingen we na of kenmerken van de schoolorganisatie, het schoolteam en de leerlingen een invloed hebben op de mate waarin het pIEO-project werd geïmplementeerd. Nu gaan we de omgekeerde beweging na: hangt de mate waarin scholen het project succesvol implementeerden samen met veranderingen op de school, de leerkrachten en/of de resultaten van de leerlingen? Een overzicht van de beschrijvende cijfergegevens bij de resultaten die in de volgende paragrafen worden beschreven vindt u terug in Tabel 40.

4.3.1. De samenhang tussen de mate van pIEO-implementatie en veranderingen in de schoolorganisatie

Het spreekt voor zich dat dit project geen invloed heeft op de schoolcontext: de leerlingenpopulatie blijft dezelfde en ook aan de infrastructuur van de school verandert dit project niets. Wanneer we twee jaar na de start van het project echter opnieuw bij de schoolteams bevragen hoe het gesteld is met het beleid op school, het leiderschap van de directie, het schoolklimaat en de veranderingsbereidheid dan zien we opnieuw een significante samenhang tussen de pIEO-implémentatiegraad in de school en het schoolbeleid ($r=.41$, $p<.01$), het leiderschap van de directie ($r=.36$, $p<.01$) en de veranderingsbereidheid ($r=-.68$, $p<.01$). Er is geen samenhang meer tussen de mate waarin pIEO geïmplementeerd wordt en het schoolklimaat.

Met betrekking tot het schoolbeleid zien we na twee jaar pIEO in de school dat de scholen waar pIEO sterk wordt geïmplementeerd een sterker beleid voeren dan de scholen waar het project niet tot matig wordt geïmplementeerd ($F(3,813)=43.23$, $p<.01$). Deze scholen zijn op vlak van schoolbeleid ook sterker dan de controlescholen, terwijl de scholen waar pIEO niet tot matig succesvol was op dit vlak niet verschillen van de controlescholen. In de scholen waar pIEO sterk geïmplementeerd wordt zien we dan ook de sterkste vooruitgang op vlak van schoolbeleid. Dit wordt ook bevestigd in de interviews met leerkrachten en directies: in scholen waar pIEO goed geïmplementeerd wordt rapporteert men dat er een duidelijkere visie op het onderwijs ontstaat en wordt er meer actief nagedacht over hoe men het onderwijs op school wil invullen.

Kijken we naar het leiderschap in de projectscholen dan zien we opnieuw dat de directeurs van de scholen waar pIEO het sterkst geïmplementeerd wordt, door het schoolteam als de sterkste leiders gezien worden ($F(3,813)=43.23$, $p<.01$). Hun leiderschap is sterker dan dat van de directeurs in projectscholen waar het pIEO-project niet tot matig geïmplementeerd geraakt. We zien immers dat de perceptie van de schoolteams over het leiderschap van de directie in alle projectscholen daalt tegenover de start van het project ($t(49)=102.19$, $p<.01$). In de scholen waar pIEO niet of matig geïmplementeerd wordt daalt de perceptie van het leiderschap sterker dan in de scholen waar pIEO sterk geïmplementeerd wordt. Uit de kwalitatieve bevraging van directeurs blijkt dat er in de

scholen met een matige tot sterke implementatiegraad een evolutie naar gedeeld leiderschap optreedt. Algemeen zien we in de projectscholen dat de directies zich door de coaches gesteund en gesteund voelen in hun taak maar dat ze tegelijkertijd ook vaker hun twijfels en onzekerheden delen met het team, waardoor ze tijdelijk als minder sterke leiders kunnen overkomen. Dit kan een daling in de perceptie van leerkrachten over het leiderschap van de directie verklaren.

De veranderingsbereidheid blijft ook na twee jaar het hoogst in scholen die het pIEO-project sterk implementeren: in deze scholen zijn significant minder leerkrachten die aangeven niet bereid te zijn om veranderingen door te voeren ($F(3,813)=99.37, p<.01$). Dit was ook al zo bij de start van het project maar daarenboven zien we in scholen waar pIEO matig tot sterk wordt geïmplementeerd dat het aandeel leerkrachten dat weigerachtig staat tegenover veranderingen nog afneemt. In scholen waar het pIEO-project geen ingang vindt wordt de weerstand tegen verandering groter: bij de start van het project stond 67% van de leerkrachten in deze scholen niet echt open voor verandering en na twee jaar pIEO is dit aandeel gestegen tot 80%. Een succesvolle implementatie van het pIEO-project zorgt dus voor meer vertrouwen in verandering en daarmee ook een grotere bereidheid om veranderingen door te voeren.

Ook uit de bevraging van leerkrachten blijkt dat succeservaringen positief samenhangen met de veranderingsbereidheid van schoolteams. Omgekeerd kunnen we stellen dat een negatieve ervaring met het pIEO-project negatief samenhangt met de houding van het schoolteam tegenover toekomstige veranderingen.

4.3.1. De samenhang tussen de mate van pIEO-implementatie en veranderingen op niveau van de leerkracht

We gaan na of de implementatie van het pIEO-project ook samenhangt met veranderingen in de opvattingen van de leerkrachten over de onderwijsbaarheid van hun leerlingen, over multiculturaliteit en anderstaligheid op school, op het vertrouwen dat ze in de kinderen stellen of op hun jobtevredenheid, veranderingsbereidheid of doelmatigheidsbeleving.

Tabel 41 geeft de correlaties tussen de pIEO-implementatiegraad van de school en de variabelen op leerkrachtniveau, gemeten op meetmoment 2. Uit deze tabel blijkt een significante samenhang tussen de mate waarin het pIEO-project succesvol werd geïmplementeerd en de opvattingen over multiculturaliteit bij het schoolteam ($r=-.34, p<.01$) en de jobtevredenheid ($r=-.43, p<.01$). In tegenstelling tot bij de start van het onderzoek zien we bij een bevraging na twee jaar in het project geen significant verband meer tussen de pIEO-implementatiegraad en de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten ($r=-.03, p=ns$), de opvattingen over anderstaligheid ($r=-.05, p=ns$), het vertrouwen in de leerlingen ($r=.07, p=ns$) en de opvattingen over de onderwijsbaarheid van de kinderen ($r=.08, p=ns$).

Tabel 40. Gemiddelde score (M) en standaarddeviatie (SD) van leerkrachten in scholen met een beperkte, matige en sterke pIEO-implementatie op de verschillende school-, leerkracht-, en leerlingkenmerken en verschillen tussen de drie groepen (F), de significantie van deze verschillen (p) en de effectgrootte (d) op het einde van het pIEO-project

	Beperkte pIEO- implementatie (N=75)		Matige pIEO- Implementatie (N=165)		Sterke pIEO- Implementatie (N=159)		Verschillen tussen 3 groepen		Effectgrootte
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Schoolkenmerken									
% anderstalige lln	.81	.06	.74	.11	.73	.07	43.75	.00	-1.33
% lln met lage SES	.77	.08	.63	.12	.61	.13	75.48	.00	-2.00
Schoolinfrastructuur	2.13	.32	1.53	.38	2.64	.37	239.25	.00	1.59
Schoolbeleid	2.73	.04	2.74	.13	3.05	.31	63.26	.00	8.00
Leiderschap	2.47	.02	2.28	.51	2.64	.24	27.92	.00	8.50
Veranderingsbereidheid	.87	.10	.64	.09	.57	.03	195.47	.00	-3.00
Schoolklimaat	2.85	.13	2.80	.14	2.77	.54	1.01	.39	-.62
Leerkrachtkenmerken									
Onderwijsbaarheid	.84	.06	.70	.22	.80	.18	14.15	.00	-.67
Multiculturaliteit	.15	.13	.24	.07	.09	.05	107.65	.00	-.46
Anderstaligheid	2.18	.22	2.13	.31	2.27	.17	12.56	.00	.41
Vertrouwen	2.76	.09	2.61	.25	2.77	.08	31.70	.00	.11
Verwachtingen	.92	.12	.84	.12	.75	.21	21.48	.00	-1.42
Doelmatigheidsbeleving	2.88	.13	2.54	.16	2.69	.11	97.70	.00	-1.46
Jobtevredenheid	.39	.01	.49	.14	.39	.12	16.56	.00	.00

De opvattingen over multiculturaliteit bij de leerkrachten in scholen met een lage, matige of sterke pIEO-Implementatiegraad verschillen reeds bij de start van het project ($F(2,398)=40.36$, $p<.01$): in de scholen waar het pIEO-project uiteindelijk geen ingang zal vinden geeft in deze scholen gemiddeld 13% van de leerkrachten aan een negatieve houding te hebben ten aanzien van multiculturaliteit in het onderwijs. In de scholen met een matige of hoge pIEO-implementatiegraad staat 22% van de leerkrachten aanvankelijk niet positief tegenover multiculturaliteit in het onderwijs.

Bij de tweede bevraging van de schoolteams, wanneer het pIEO-project reeds twee jaar loopt in de school, zien we in de scholen waar pIEO moeilijk ingang vindt een stijging van het aantal leerkrachten dat een negatieve houding heeft ten aanzien van multiculturaliteit van 13% naar 15%. Ook in de scholen met een matige implementatie van het pIEO-project zien we een subtiele stijging van 22% naar 23.5% maar in de scholen waar het pIEO-project sterk wordt geïmplementeerd geeft bij de tweede meting nog maar 9% van de leerkrachten aan niet zo positief te staan tegenover multiculturaliteit. We zien dus een positievere houding ten aanzien van multiculturaliteit ontstaan in de scholen waar pIEO succesvol is.

Tabel 41. Correlaties tussen de pIEO-implementatiegraad en leerkrachtkenmerken gemeten tijdens het pIEO-project

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. pIEO- implementatiegraad	1	-	-	-	-	-	-	-
2. Multiculturaliteit	-.34**	1	-	-	-	-	-	-
3. Jobtevredenheid	-.43**	.06	1	-	-	-	-	-
4. Doelmatigheidsbeleving	-.03	-.19**	-.48**	1	-	-	-	-
5. Anderstaligheid	-.05	.15**	.34**	-.03	1	-	-	-
6. Vertrouwen	.07	.06	-.16**	.35**	.18**	1	-	-
7. Veranderingsbereidheid	-.68**	.06	.23**	.01	.10**	-.31**	1	-
8. Onderwijsbaarheid	.08	.02	-.01	.02	.33**	-.33**	.31**	1

Ook de jobtevredenheid van de leerkrachten hangt significant samen met de pIEO-implementatiegraad. Toch is er geen duidelijke samenhang met de pIEO-implementatiegraad. Bij de start van het onderzoek zien we de laagste jobtevredenheid in de scholen die het project later= niet of slechts erg beperkt zullen implementeren. Bij de tweede meting zien we in deze scholen een opmerkelijke stijging van de jobtevredenheid die niet duidelijk samenhangt met de implementatie van het pIEO-project. In de scholen met een matige tot sterke pIEO-implementatiegraad zien we eveneens een lichte stijging van de jobtevredenheid. We kunnen echter niet bepalen of deze stijging samenhangt met de pIEO-implementatiegraad dan wel met andere factoren.

We kunnen besluiten dat een succesvolle implementatie van het pIEO-project beperkt samenhangt met veranderingen op niveau van het schoolteam: in scholen waar het project goed werd geïmplementeerd zien we dat de houding ten aanzien van multiculturaliteit positiever wordt. Verder zien we geen relevante samenhang tussen de pIEO-implementatiegraad en de overige opvattingen van leerkrachten; idem dito voor het didactisch handelen.



Figuur 43. Schematisch overzicht van de effecten van een succesvolle of gefaalde implementatie.

4.3.1. De samenhang tussen de mate van pIEO-implementatie en veranderingen op niveau van de leerlingen

In dit derde deel gaan we in op de samenhang tussen de mate waarin pIEO succesvol werd geïmplementeerd en veranderingen in de leerresultaten, de leerwinst en het welbevinden van de leerlingen. Initieel was het voornaamste doel van het project immers om deze zaken te verbeteren. We bestuderen in dit hoofdstuk verschillen tussen leerlingen in scholen met een lage, een middelmatige en een hoge pIEO-implementatiegraad en gaan na in welke mate verschillen kunnen worden toegeschreven aan het pIEO-project. Figuur 44 toont een schematische weergave van de variabelen die in dit onderdeel onder de loep worden genomen. We gaan in op veranderingen in leerresultaten, leerwinst en welbevinden op twee momenten: na één jaar pIEO en bij het einde van het project.



Figuur 44. Theoretisch model omtrent de interactie tussen kenmerken van effectieve organisatieverandering en leerresultaten, leerwinst en welbevinden van de leerlingen.

4.3.2. Veranderingen na één jaar

In cohorte 1, d.i. de kinderen in de derde kleuterklas, zien we aan het einde van het eerste projectjaar een significant verschil in leerprestaties en leerwinst voor rekenen: de kinderen in scholen met een hoge pIEO-implemteratiegraad scoren op het einde van de derde kleuterklas significant beter op dit domein dan hun leeftijdsgenoten in scholen waar pIEO beperkt tot matig werd geïmplementeerd ($F(2,264)=3.18, p<.05$). Merk op dat dit verschil er nog niet was bij de start van het schooljaar. We zien dan ook dat de kinderen in deze scholen op het einde van het schooljaar een kleinere leerachterstand hebben voor rekenen dan de kinderen in de andere scholen ($F(2,264)=3.18, p<.05$) en significant meer leerwinst hebben geboekt gedurende dit eerste schooljaar ($F(2,223)=4.26, p<.05$). Voor taal zien we deze verschillen niet en presteren de kinderen in de drie groepen scholen even goed ($F(2,266)=0.56, p=ns$). Wanneer we kijken naar het welbevinden in deze groep zien we dat het welbevinden van de kinderen in scholen waar de pIEO-implemteratiegraad laag is, gedurende dit eerste schooljaar meer is toegenomen dan in de andere scholen ($F(2,207)=6.65, p<.01$). Dit leidt echter niet tot een significant hoger welbevinden bij de leerlingen in vergelijking met scholen met een hogere pIEO-implemteratiegraad ($F(2,268)=2.53, p=ns$).

In cohorte 2, d.i. de kinderen in het tweede leerjaar, zien we net als in de kleuterklas een significant verschil in leerprestaties en leerwinst voor rekenen aan het einde van het eerste projectjaar: de kinderen in scholen met een matige tot hoge pIEO-implemteratiegraad scoren aan het einde van het schooljaar significant beter voor rekenen dan de kinderen in scholen met een lage pIEO-implemteratiegraad ($F(2,340)=5.13, p<.01$). Ook wanneer we rekening houden met het feit dat er bij de start van het schooljaar reeds een klein verschil bestond voor rekenen in het voordeel van kinderen in scholen met een matige pIEO-implemteratiegraad blijft het verschil bestaan ($F(3,332)=4.78, p<.01$). De kinderen in de scholen met een lage pIEO-implemteratiegraad hebben op het einde van het schooljaar dan ook een grotere leerachterstand dan hun leeftijdsgenoten in de andere scholen ($F(2,343)=5.13, p<.01$) en hebben significant minder leerwinst geboekt dan de kinderen in scholen met een hoge implemteratiegraad ($F(1,2,306)=9.29, p<.01$). Net als bij de jongste groep kinderen zien we ook hier geen verschillen in leerresultaten of leerwinst voor lezen ($F(2,337)=0.98, p=ns$) en luisteren ($F(2,340)=0.89, p=ns$). Er is ook geen verschil tussen de drie

groepen scholen in de evolutie in het welbevinden van de kinderen tussen het begin en einde van het schooljaar ($F(2,301)=1.56$, $p=ns$).

In cohorte 3, d.i. de kinderen in het vierde leerjaar zien we geen significante verschillen in leerresultaten of leerwinst tussen de drie groepen scholen na één jaar. De kinderen in de drie groepen presteren even goed voor rekenen ($F(2,267)=1.09$, $p=ns$), lezen ($F(2,264)=1.98$, $p=ns$) en luisteren ($F(2,263)=2.56$, $p=ns$). Ze hebben allemaal een gelijkaardige leerachterstand op het einde van het vierde leerjaar en dit voor zowel rekenen ($F(2,267)=1.09$, $p=ns$), lezen ($F(2,264)=1.98$, $p=ns$) als luisteren ($F(2,263)=2.56$, $p=ns$). Ook in de geboekte vooruitgang zien we geen verschillen tussen de drie groepen. Ook de evolutie in het welbevinden van de kinderen is niet verschillend in scholen met een lage, een middelmatige of een hoge pLEO-implementatiegraad ($F(2,185)=.07$, $p=ns$).

We kunnen besluiten dat er een eerder beperkte samenhang is tussen de mate waarin het pLEO-project werd geïmplementeerd in een school en de leerresultaten, de leerwinst en het welbevinden van de kinderen na één jaar. Toch zien we in de derde kleuterklas en het tweede leerjaar een grotere leerwinst voor rekenen in de scholen die het pLEO-project sterk implementeren. Hierdoor versterken de kinderen hun positie ten opzichte van de normgroep en presteren ze beter voor rekenen dan kinderen in andere sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Deze positieve evolutie zien we na één jaar enkel voor rekenen en niet voor taal. Ook op het welbevinden van de leerlingen lijkt de mate van implementatie van het pLEO-project geen invloed te hebben tijdens het eerste projectjaar.

4.3.3. Veranderingen aan het einde van het project

In de volgende paragrafen gaan we voor elke cohorte na in welke mate er op het einde van het pLEO-project verschillen zijn tussen leerlingen in scholen met een lage, middelmatige en hoge pLEO-implementatiegraad wat betreft leerresultaten, leerwinst en welbevinden.

In cohorte 1 zien we aan het einde van het eerste leerjaar een significant betere prestatie voor rekenen bij leerlingen in scholen met een matige tot hoge pLEO-implementatiegraad dan bij kinderen in scholen met een lage implementatiegraad ($F(2,212)=3.78$, $p<.05$). Deze verschillen worden niet wegverklaard door verschillen die vooraf reeds bestonden tussen de groepen ($F(8,130)=4.84$, $p<.01$). Opmerkelijk is dat vooral de kinderen in scholen met een matige implementatiegraad gedurende dit tweede schooljaar meer leerwinst boeken dan de kinderen in de andere scholen ($F(2,145)=8.31$, $p<.01$). De minste gestandaardiseerde leerwinst wordt geboekt in de scholen met een hoge pLEO-implementatiegraad: daar gaan de kinderen gemiddeld 1.27 punten achteruit ten opzichte van de normgroep, terwijl de kinderen in scholen met een lage implementatiegraad geen bijkomende leerachterstand oplopen ($M=-.02$, $SD=5.73$) en kinderen in scholen met een matige implementatiegraad wat van hun leerachterstand inhalen ($M=3.39$, $SD=6.26$). Voor taal zien we geen verschillen tussen de drie groepen scholen wat betreft de prestaties op het einde van het eerste leerjaar ($F(2,211)=1.35$, $p=ns$) of de leerwinst gedurende dit schooljaar ($F(2,142)=2.55$, $p=ns$). Ook in het welbevinden van de leerlingen in deze cohorte zien we geen verschillen tussen scholen waar pLEO weinig, matig of sterk werd geïmplementeerd.

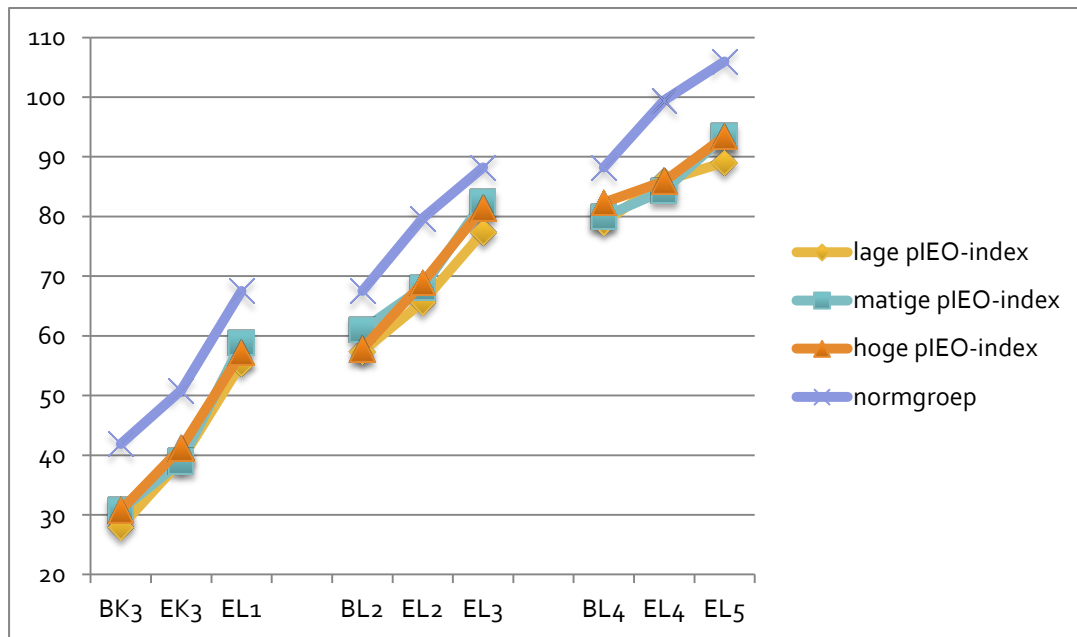
In cohorte 2 stellen we verschillen vast op alle domeinen. Op vlak van rekenvaardigheid zien we aan het einde van het derde leerjaar een zwakkere prestatie bij de leerlingen in scholen met een lage pLEO-implementatiegraad ($M=77.37$, $SD=8.20$, $F(2,212)=4.99$, $p<.01$) dan bij de leerlingen in scholen met een matige ($M=82.42$, $SD=8.92$) of hoge ($M=81.45$, $SD=7.66$) implementatiegraad. In dezelfde lijn zien we dat de kinderen in scholen met een lage implementatiegraad een grotere

leerachterstand hebben voor rekenen dan de kinderen in scholen met een matige of hoge implementatiegraad ($F_{(2,212)}=4.99, p<.01$). Opnieuw hebben vooral de leerlingen in scholen met een matige pLEO-implementatiegraad de grootste vooruitgang geboekt ($F_{(2,178)}=9.40, p<.01$): zij gaan gemiddeld 5.5 punten vooruit tegenover de start van het schooljaar, terwijl de leerlingen in scholen met een lage implementatiegraad gemiddeld 2.97 punten vooruitgaan en de kinderen in scholen met een hoge implementatiegraad met een gemiddelde gestandaardiseerde leerwinst van 1.14 punten min of meer op hun zelfde positie ten opzichte van de normgroep blijven. Voor lezen en luisteren zien we een sterkere prestatie bij de kinderen in scholen met een hoge pLEO-implementatiegraad dan bij kinderen in scholen met een matige of lage implementatiegraad (lezen: $F_{(2,218)}=3.84, p<.05$; luisteren: $F_{(2,217)}=12.23, p<.01$). We zien echter geen verschillen tussen de drie groepen scholen in de geboekte leerwinst voor lezen ($F_{(2,184)}=1.16, p=ns$) en luisteren ($F_{(2,185)}=2.49, p=ns$). Het welbevinden van de kinderen in de drie groepen scholen verschilt niet aan het einde van het derde leerjaar ($F_{(2,219)}=0.80, p=ns$) maar we zien wel dat het welbevinden in de scholen met een hoge pLEO-implementatiegraad meer is achteruitgegaan dan in scholen met een matige implementatiegraad ($F_{(2,182)}=3.20, p<.05$).

In cohorte 3 stellen we op het einde van het vijfde leerjaar eveneens een lagere rekenvaardigheid vast bij kinderen in scholen met een lage pLEO-implementatiegraad dan bij kinderen in scholen met een matige tot hoge pLEO-implementatiegraad ($F_{(2,203)}=4.03, p<.05$). De kinderen in scholen met een lage implementatiegraad hebben eveneens een grotere leerachterstand voor rekenen dan hun leeftijdsgenoten in de andere scholen ($F_{(2,203)}=4.03, p<.05$). Ook in deze cohorte werd de grootste leerwinst geboekt door de kinderen in scholen met een matige implementatiegraad en lopen de kinderen in scholen met een lage implementatiegraad de grootste leerachterstand op ($F_{(2,178)}=3.60, p<.05$). Op vlak van taalvaardigheid zien we minder uitgesproken verschillen. Enkel voor lezen zien we een verschil in leerwinst tussen het begin en het einde van het vijfde leerjaar: kinderen in scholen met een hoge pLEO-implementatiegraad lopen een kleine leerachterstand op voor lezen in dit leerjaar, terwijl de kinderen in scholen met een lage of matige implementatiegraad hun positie ten opzichte van de normgroep bestendigen ($F_{(2,173)}=6.23, p<.01$). Op vlak van luistervaardigheid en welbevinden zien we geen significante verschillen tussen leerlingen in scholen met een lage, matige of hoge pLEO-implementatiegraad.

4.3.4. Globale evolutie

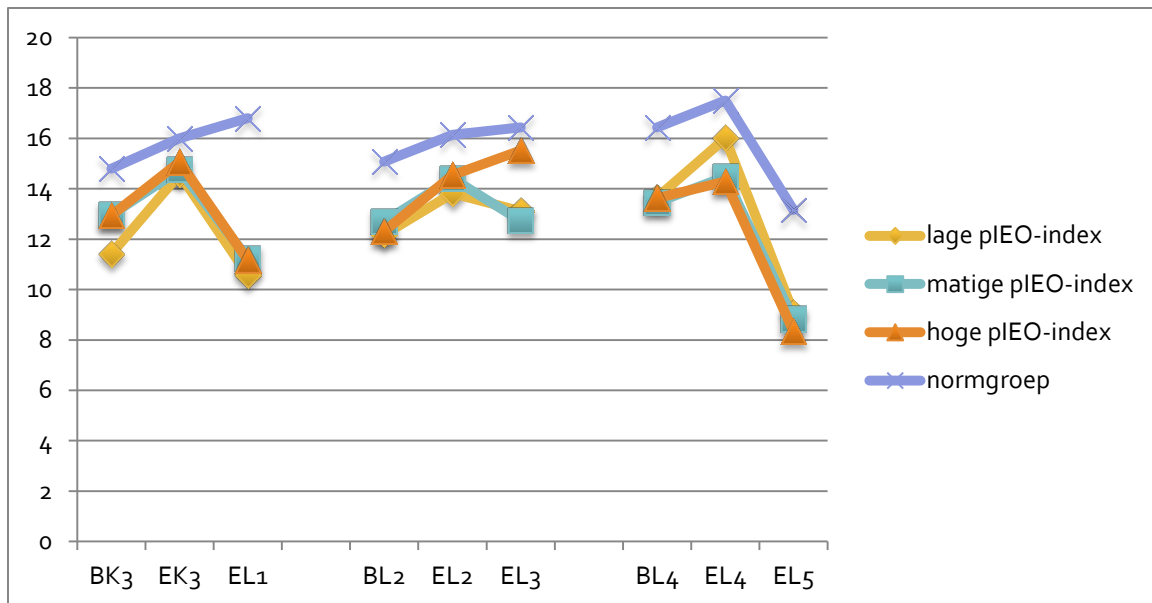
Samengevat stellen we vast dat de prestaties en de leerwinst voor rekenen na twee jaar pLEO-project verschillen naargelang de mate waarin de school het pLEO-project heeft geïmplementeerd. In de scholen die het pLEO-project matig tot sterk implementeerden zien we betere prestaties voor rekenen bij de leerlingen dan in de scholen waar het project geen ingang vond. Figuur 45 geeft een visuele voorstelling van de rekenprestaties van de kinderen in scholen met een lage, gemiddelde en hoge pLEO-implementatiegraad, in vergelijking met de modale Vlaamse leerling. De cijfergegevens vindt u terug in Tabel 42. Merk op dat de leerlingen in alle pLEO-scholen op elk moment zwakker blijven presteren voor rekenen dan de modale Vlaamse leerling. Bekijken we de verschillen tussen de scholen naargelang hun pLEO-implementatiegraad dan valt op dat de scholen met een lage implementatiegraad vooral in het derde en vijfde leerjaar minder vooruitgang boeken voor rekenen dan de andere scholen. Het is ook in deze leerjaren dat de kinderen in de scholen met een hoge pLEO-implementatiegraad een inhaalbeweging maken.



Figuur 45a. Gemiddelde rekenvaardigheidsscore van de leerlingen in scholen met een lage, middelmatige en hoge pIEO-implementatiegraad en de normgroep van het begin van de derde kleuterklas tot het einde van het vijfde leerjaar.

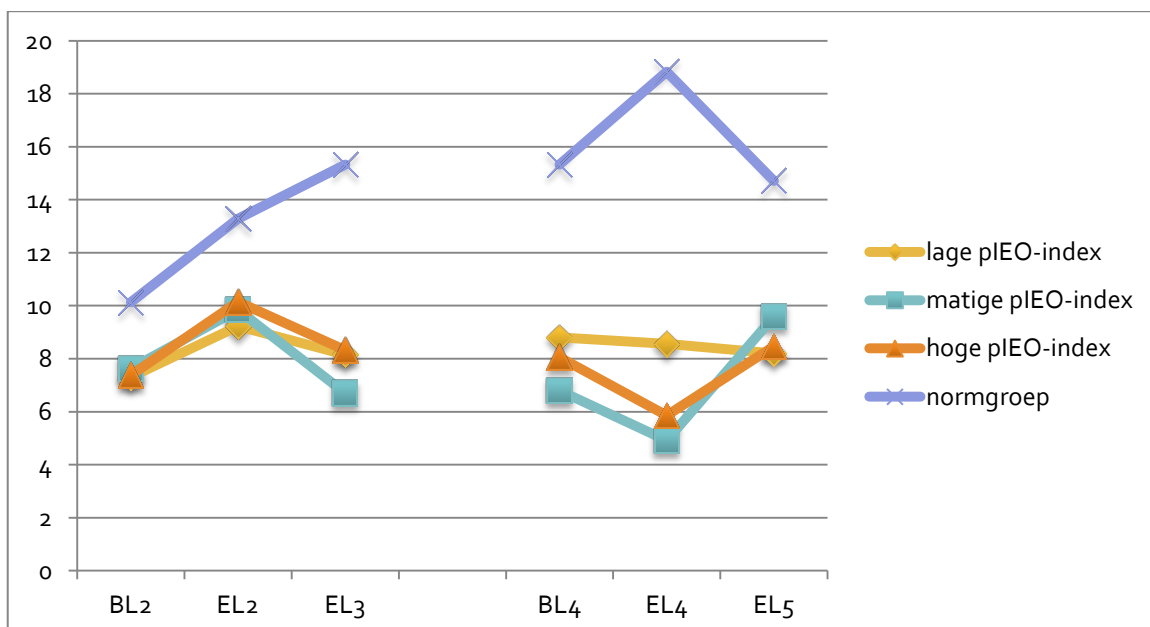
De grootste vooruitgang voor rekenen zien we echter in de scholen waar de implementatie van het pIEO-project matig was. Een mogelijke verklaring voor deze grotere vooruitgang gedurende het laatste schooljaar kan zijn dat de scholen waar de pIEO-implementatiegraad matig is net die scholen zijn waar het project tijdens het eerste jaar wat moeilijkheden kende maar tijdens het tweede projectjaar wel goed aanvaard en geïmplementeerd werd. Deze vertraging zorgt dan voor een matige implementatie maar mocht het project langer lopen zouden we op deze scholen mogelijks een evolutie naar een sterke implementatie zien. Een tweede vaststelling is dat er in geen van de drie leeftijdsgroepen een duidelijke samenhang vastgesteld wordt tussen de pIEO-implementatiegraad en het welbevinden van de leerlingen en dat ook de samenhang met de prestaties en de leerwinst voor taal eerder beperkt is.

Toch gaan we nog even door op de leerprestaties voor taal. We zien immers in cohorte 2 een opmerkelijk verschil tussen de scholen voor luisteren: de kinderen in de scholen met een hoge pIEO-implementatiegraad vertonen niet dezelfde terugval voor luistervaardigheid in het derde leerjaar als de kinderen in de andere projectscholen. In de scholen met een hoge pIEO-implementatiegraad zien we zelfs een sterkere vooruitgang dan in de normgroep en wordt de kloof bijna gedicht. Deze positieve evolutie zien we enkel in het derde leerjaar en niet in het eerste en vijfde leerjaar, waar leerlingen in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen eveneens een leerachterstand oplopen.



Figuur 45b. Gemiddelde luistervaardigheidsscore van de leerlingen in scholen met een lage, middelmatige en hoge pIEO-implemteratiegraad en de normgroep van het begin van de derde kleuterklas tot het einde van het vijfde leerjaar.

Op vlak van leesvaardigheid rapporteren we enkel de resultaten van de leerlingen in cohorte 2 en 3, aangezien de kinderen in cohorte 1 niet getest werden voor lezen. Opmerkelijk is de grotere vooruitgang voor lezen bij de kinderen in het derde leerjaar van scholen met een hoge pIEO-implemteratiegraad. In cohorte drie valt vooral de grotere vooruitgang op kinderen in scholen met een matige pIEO-implemteratiegraad. Toch blijft de leerachterstand ten opzichte van de normgroep opvallend.



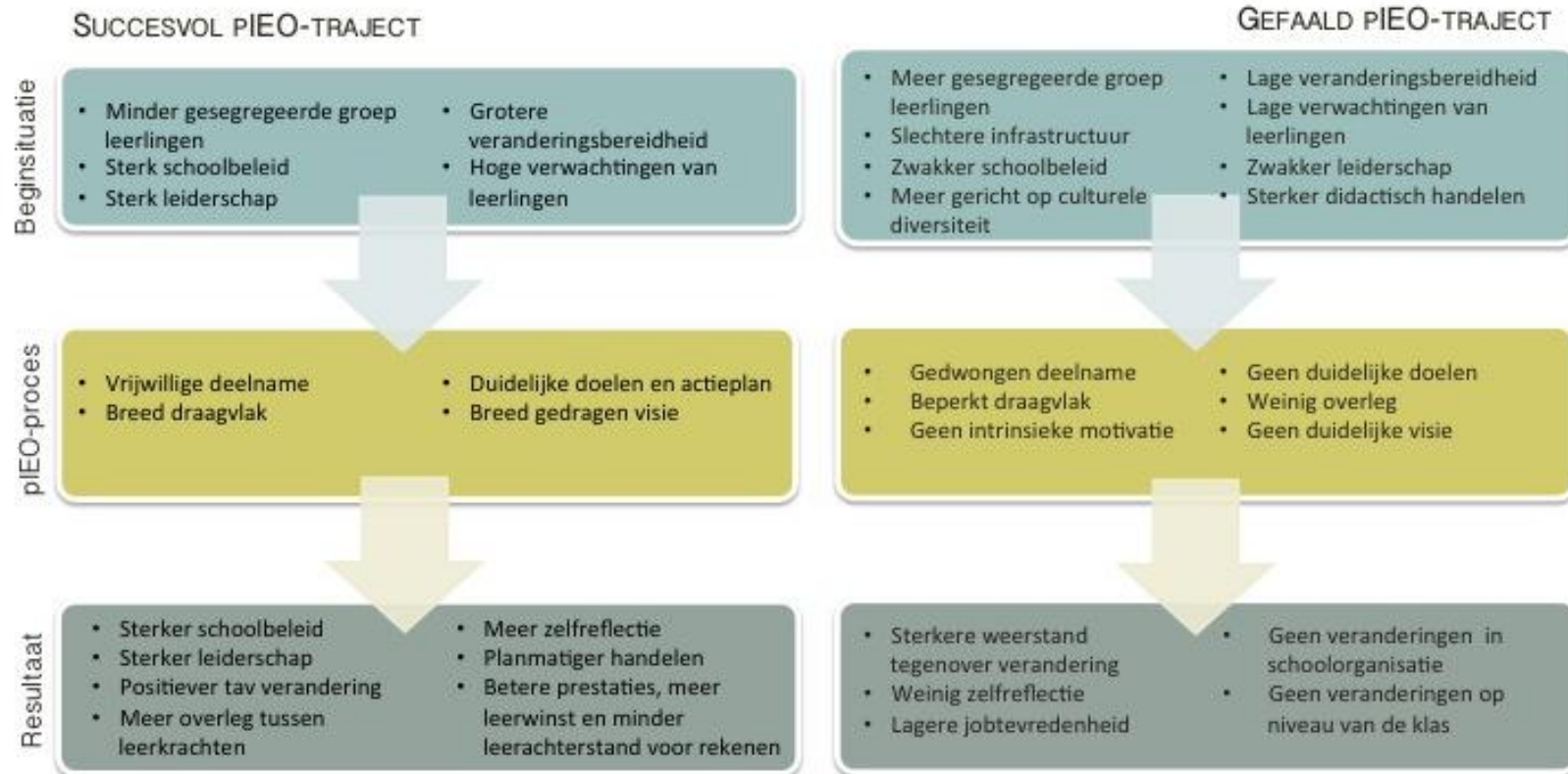
Figuur 45c. Gemiddelde leesvaardigheidsscore van de leerlingen in scholen met een lage, middelmatige en hoge pIEO-implemteratiegraad en de normgroep van het begin van het tweede leerjaar tot het einde van het vijfde leerjaar.

Tabel 42. Gemiddelde prestatie (M) en standaarddeviatie (SD) op de reken- en taaltoetsen van leerlingen in de drie cohorten in scholen met een lage, matige en hoge pIEO-index op de drie meetmomenten

Cohorte	Meet-moment	lage pIEO-index		matige pIEO-index		hoge pIEO-index		Verschillen
		M	SD	M	SD	M	SD	F
Cohorte 1 - rekenen	Mo	27.99	8.76	30.8	8.33	30.8	8.38	2.07
	M1	39.15	6.55	38.99	6.87	41.23	7.37	3.18*
	M2	55.42	6.36	58.82	6.27	57.21	7.03	3.79*
Cohorte 1 - taal	Mo	11.41	5.61	12.97	4.73	12.94	4.15	2.08
	M1	14.58	2.78	14.74	3.11	15.06	2.97	0.56
	M2	10.58	1.98	11.24	2.06	11.16	2.35	1.35
Cohorte 2 - rekenen	Mo	57.37	6.01	61.01	6.03	57.83	6.29	12.18**
	M1	65.72	6.86	68.12	6.56	68.93	7.20	5.13**
	M2	77.37	8.20	82.42	8.92	81.45	7.66	4.99**
Cohorte 2 - lezen	Mo	7.31	3.16	7.63	3.26	7.38	3.73	2.44
	M1	9.23	4.60	9.84	4.02	10.15	4.81	2.57
	M2	8.15	4.40	6.70	3.79	8.32	4.57	3.84*
Cohorte 2 - luisteren	Mo	12.18	5.27	12.70	5.44	12.31	6.22	2.44
	M1	13.82	3.90	14.40	3.63	14.54	3.82	0.89
	M2	13.10	4.75	12.72	4.13	15.52	3.08	12.23**
Cohorte 3 - rekenen	Mo	79.02	9.74	79.96	8.17	82.31	8.22	3.25*
	M1	85.97	9.73	84.36	8.36	85.92	8.50	1.09
	M2	89.09	8.26	93.49	7.80	93.36	8.28	4.03*
Cohorte 3 - lezen	Mo	8.80	5.26	6.80	3.75	8.05	4.60	4.16*
	M1	8.56	4.91	8.69	5.85	10.04	5.63	1.98
	M2	8.20	3.82	9.59	4.33	8.46	3.55	2.31
Cohorte 3 - luisteren	Mo	13.65	4.94	13.46	3.40	13.63	4.11	0.07
	M1	16.00	3.52	14.48	4.26	14.29	4.03	2.56
	M2	9.07	4.50	8.83	4.09	8.34	3.81	0.46

* p<.05, **, p<.01

Het succes en falen van pIEO in kaart



1

Figuur 46. Overzicht van de zaken die leiden tot een succesvol of falend pIEO-traject en de gevolgen hiervan voor de uitkomsten van het pIEO-project.

4.4. Besluit

Uit de vorige analyses blijkt welke kenmerken van scholen en het pIEO-traject samenhangen met een succesvolle implementatie van veranderingen en toont aan hoe een succesvolle implementatie samenhangt met veranderingen op niveau van de school, de leerkracht en de leerlingen. Een globaal overzicht van alle resultaten wordt schematisch weergegeven in Figuur 46. Wanneer we kijken naar factoren die het succes of falen van het pIEO-project bepalen dan stellen we vast dat een aantal kenmerken van scholen en schoolteams bijdragen tot een succesvolle implementatie van het project (onderzoeksvragen 1 tem 3). Zo blijkt dit project meer ingang te vinden in scholen met een minder gesegregeerde leerlingenpopulatie, d.i. een lager percentage anderstalige leerlingen en leerlingen met een lage SES, dan in de scholen waar de segregatie groter is. Hoewel alle scholen in dit onderzoek kunnen beschouwd worden als sociaal-etnisch gesegregeerde scholen stellen we toch een verschil vast naarmate de segregatie duidelijker wordt.

Hoe sterker de segregatie, hoe uitdagender de leerlingengroep is voor het onderwijs en hoe moeilijker veranderingstrajecten omarmd worden. Een hogere segregatie blijkt in onze steekproef bovendien samen te hangen met een slechtere schoolinfrastructuur en minder sterk leiderschap. Dit duidt erop dat de meest gesegregeerde scholen ook een minder goede schoolinfrastructuur hebben.

Naast de schoolcontext is ook de veranderingsbereidheid binnen het schoolteam cruciaal wanneer een project als pIEO wordt binnengebracht. Scholen waar een beperkte veranderingsbereidheid heerst bij het schoolteam staan minder open voor het pIEO-project waardoor er een beperkter draagvlak voor het project is. Hierdoor wordt het moeilijker om veranderingen te realiseren. Verder spelen ook het leiderschap van de directeur en het schoolbeleid een rol: scholen met een sterke schoolleider en een goed uitgewerkt en breed gedragen schoolbeleid slagen er beter in om veranderingstrajecten op te zetten dan scholen met een minder sterke schoolleider of een zwak schoolbeleid.

Wanneer we kijken naar kenmerken van het lerarenkorps in de projectscholen merken we op dat het pIEO-project beter wordt geïmplementeerd in scholen waar de leerkrachten hogere verwachtingen hebben van de leerlingen. Algemeen zien we in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen in Vlaanderen dat de verwachtingen ten aanzien van de leerlingen laag zijn. Onderzoek toont nochtans aan dat hoge verwachtingen bij de leerkracht leiden tot betere prestaties. Het huidige onderzoek toont aan dat hoge verwachtingen ook leiden tot een sterkere implementatie van veranderingstrajecten. Leerkrachten die geloven dat hun leerlingen veel kunnen bereiken geloven ook sterker in de meerwaarde van veranderingen en willen daar bijgevolg meer inspanningen voor leveren.

Naast hoge verwachtingen spelen ook de opvattingen van de leerkrachten over multiculturaliteit een rol in de mate waarin veranderingstrajecten worden opgezet. Schoolteams die minder aandacht besteden aan de culturele verschillen tussen hun leerlingen omarmen het pIEO-project beter dan scholen waar men meer rekening houdt met multiculturaliteit. Een belangrijke vaststelling is echter dat de houding ten aanzien van multiculturaliteit in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen over het algemeen erg positief is: 80 % van alle bevroegde leerkrachten geeft aan sterk rekening te houden met de culturele achtergrond van de kinderen en is in de klas ook actief bezig met het bijbrengen van respect voor culturele diversiteit. In de scholen die later het pIEO-project niet of erg beperkt zullen implementeren rapporteert 90% van de leerkrachten een dergelijke positieve houding ten

aanzien van multiculturaliteit. We kunnen dus niet stellen dat scholen die het pIEO-project sterk implementeren een negatieve houding hebben ten aanzien van multiculturaliteit of geen rekening houden met de culturele diversiteit bij de leerlingen.

Een laatste maar niet minder belangrijke vaststelling met betrekking tot factoren in de school die bijdragen tot een succesvolle implementatie van het pIEO-project is dat de prestaties van de leerlingen bij de start van het project niet bepalend zijn voor de mate waarin pIEO zal worden geïmplementeerd. Scholen die het project sterk implementeerden hebben dan wel een minder gesegregeerd leerlingenpubliek, de leerprestaties van de kinderen zijn niet beter dan in de andere scholen en ook de leerachterstand van de kinderen is niet minder groot.

We willen niet enkel weten welke factoren een succesvolle implementatie van het project bewerkstelligen maar uiteraard ook of er een samenhang kan gevonden worden tussen de mate van implementatie van het pIEO-project en veranderingen op niveau van de school, het schoolteam en/of de prestaties, de leerwinst en het welbevinden van de leerlingen. We stellen vast dat er inderdaad samenhang is met veranderingen op deze drie niveaus.

Op niveau van de schoolorganisatie zien we in scholen waar het pIEO-project succesvol werd geïmplementeerd een sterker schoolbeleid en leiderschap ontstaan. Op vlak van schoolbeleid stellen we vast dat de leerkrachten in succesvolle projectscholen een duidelijker beeld hebben van wat goed onderwijs is, beter op de hoogte zijn van nieuwe ideeën over onderwijs en vaker nieuwe ideeën bespreken met elkaar. Deze scholen hebben ook een sterker netwerk dan de scholen waar pIEO geen ingang vond. Vanuit de diepte-interviews met leerkrachten en directies blijkt ook dat het pIEO-project vooral zorgde voor een betere communicatie en meer overleg binnen het schoolteam. Leerkrachten benoemen vooral het ontstaan van bijkomende overlegmomenten en een lerende gemeenschap als belangrijke realisaties van het pIEO-project. Deze overlegcultuur leidt tot meer zelfreflectie, nieuwe ideeën en algemeen een sterker schoolbeleid.

Wanneer we kijken naar het leiderschap in de scholen dan zien we dat de leerkrachten in de scholen met een hoge pIEO-implementatiegraad hun directie als een sterker leider percipiëren dan de leerkrachten in scholen waar het project minder goed werd geïmplementeerd. Vooral het transformationeel leiderschap is sterker in deze scholen: de directie moedigt zijn of haar team frequenter aan om nieuwe klaspraktijken uit te proberen, om hun eigen doelen voor professionele ontwikkeling te bereiken en om te blijven evolueren in hun werk. Ook uit de interviews met directeurs blijkt dat zij zich door het pIEO-project gesteund voelen en zich competentier voelen in hun functie.

Op niveau van het schoolteam zien we een samenhang met de houding van de leerkrachten ten aanzien van multiculturaliteit en op hun veranderingsbereidheid. In de scholen waar pIEO succesvol werd geïmplementeerd stellen we vast dat de leerkrachten aan het einde van het project meer rekening houden met multiculturaliteit: ze houden sterker rekening met culturele verschillen, zijn actiever bezig met cultuurverschillen in de klas en vinden het belangrijker dat de kinderen culturele verschillen leren respecteren. Ook hier moeten we echter opmerken dat leerkrachten in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen reeds bij de start van het onderzoek erg bewust omgingen met de multiculturaliteit op school. Dit effect moet dus in het juiste perspectief gezien worden. Met betrekking tot de veranderingsbereidheid in het schoolteam zien we dat een succesvolle implementatie van pIEO een positievere houding ten aanzien van verandering teweeg brengt. De leerkrachten zien meer voordelen van veranderingen en worden er minder door afgeschrikt. Dit

geeft aan dat een positieve ervaring leidt tot een grotere openheid. In de scholen waar pIEO geen succes was zien we immers een omgekeerde tendens: de veranderingsbereidheid bij het schoolteam neemt af.

Tot slot beschouwen we de samenhang tussen de mate van implementatie van het pIEO-project en de leerresultaten en leerwinst voor taal en wiskunde en het welbevinden van de leerlingen. Uiteindelijk was het primaire doel van het pIEO-project om in relatie tot deze afhankelijke variabelen het verschil te maken. We stellen vast dat – ondanks de hobbelige start en de vroegtijdige stopzetting van het project – toch beginnende resultaten kunnen vastgesteld worden. Zo toont dit onderzoek dat de leerlingen in scholen waar het pIEO-project succesvol was betere resultaten behalen voor rekenen dan de kinderen in de project scholen waar pIEO niet leidde tot tastbare veranderingen. De leerlingen in scholen met een hoge pIEO-implementatiegraad hebben meer leerwinst geboekt voor rekenen en zodoende hun leerachterstand verkleind. Dit effect zien we echter (nog?) niet voor taal, en ook op vlak van welbevinden zijn er geen veranderingen die we kunnen toewijzen aan het pIEO-project.

5. Sterktes en zwaktes van het onderzoek

Het onderzoek van de pIEO-Monitor kent een aantal sterktes en zwaktes, zowel op theoretisch als op empirisch vlak. We sluiten af met een aantal generieke bedenkingen die dit onderzoek typeren.

Op theoretisch vlak benadrukken we dat dit onderzoek gebaseerd is op een complex, wetenschappelijk ondersteund model waarbij variabelen op leerling-, klas-, en schoolniveau worden gecombineerd in een eclecticisch model. Hoewel het gehanteerde model omvangrijk is, dienen we ook op te merken dat het niet volledig is. Op alle niveaus zouden nog bijkomende processen en variabelen kunnen geëxpliciteerd worden die mogelijk samenhangen met de leerprestaties, de leerwinst en het welbevinden van de leerlingen. Zo is er bijvoorbeeld op leerlingniveau geen aandacht voor motivationele variabelen, kon het perspectief op het didactisch handelen van de leerkrachten nog breder getrokken worden en wordt op niveau van de school slechts een beperkte invulling gegeven aan het begrip leiderschap. De beschikbare tijd en middelen voor de bevraging van de grote groep leerlingen, ouders, leerkrachten en directies waren echter steeds beperkt en drongen keuzes op. We willen dan ook benadrukken dat het voorgestelde model een ruime blik werpt op de complexe realiteit en zo zeker bijdraagt aan het beschrijven en verklaren van de impact van innovaties en veranderingen in de scholen op de leerprestaties, de leerwinst en het welbevinden van de leerlingen. Bovendien wordt ook rekening gehouden met een aantal kritische context-variabelen, zoals sociaal-economische status en de achtergrond van de ouders, die bepalend zijn in sociaal-etnisch gesegregerde scholen.

Wat de specifieke eigenheid van de doelgroep van dit onderzoek betreft, dienen we echter op te merken dat het gehanteerde model verderbouwt op bestaand onderzoek dat meestal werd opgezet bij een andere doelgroep. Er is erg weinig onderzoek voorhanden dat is opgezet in sociaal-etnisch gesegregerde scholen. Bijgevolg is de hypothetisch geschetste samenhang tussen de variabelen in het theoretisch model niet afgestemd op de eigenheid van de onderzoeksgroep. De theoretische verwachtingen met betrekking tot de samenhang tussen de verschillende variabelen kan dus in vraag gesteld worden. Een sterkte van het gehanteerde model is dan weer dat het congruent is met het CIPO-model, zoals dit in het Vlaamse onderwijs wordt meegenomen bij de doorlichting van scholen.

Niet enkel de blik op leerprestaties en leerwinst in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen is gebaseerd op theorie, ook de analyse van het veranderingsproces dat in het kader van het pIEO-project plaatsvond gebeurde op basis van een sterk theoretisch model. Hiertoe werd maximaal geput uit de beschikbare literatuur omtrent innovatie om processen en variabelen die verband houden met het succes of falen van een innovatie in kaart te brengen. Het model dat in de specifieke onderzoekslijn gehanteerd wordt biedt de garantie dat er vanuit een theoretisch goed omkaderd standpunt gekeken wordt naar het pIEO-project en dat de kwalitatieve analyse van het veranderingstraject in de scholen niet wordt gekleurd door toevallige gebeurtenissen die al dan niet succesvol lijken.

Op empirisch vlak willen we benadrukken dat het onderzoek van de pIEO-Monitor gebruik maakt van een ruim arsenaal aan methodologieën, waarbij het opzet garanties geeft voor het kunnen vaststellen van effecten en samenhang tussen het grote aantal variabelen in het theoretisch model indien deze aanwezig zijn. Een grote wetenschappelijke meerwaarde van dit onderzoek ligt ongetwijfeld in het feit dat deze studie werd uitgevoerd bij een unieke steekproef van scholen die tot op heden weinig aandacht heeft gekregen in wetenschappelijk onderzoek, namelijk sociaal-etnisch gesegregeerde basisscholen. Het longitudinaal design, de brede waaier aan betrouwbare en valide onderzoeksinstrumenten die is gehanteerd en het strakke protocol dat werd gevolgd bij het verzamelen van data dragen bij tot een sterk onderzoek.

Hoewel de pIEO-Monitor gebruik maakte van een zorgvuldig geselecteerde testbatterij, bestaande uit gevalideerde en betrouwbare instrumenten, botste dit onderzoek vrij snel op het feit dat er een gebrek is aan aangepaste, gevalideerde instrumenten voor de specifieke doelgroep van het pIEO-project. In de context van de pIEO-Monitor waren tijd noch middelen beschikbaar om aan instrumentontwikkeling te doen. Alle gebruikte instrumenten werden dus "gesprokkeld" uit de beschikbare onderzoeksliteratuur en bestaande onderzoeken in Vlaanderen en Nederland. Dit betekent dat de onderlinge samenhang van de instrumenten niet gegarandeerd kan worden. Dit is zeer kritisch voor de meetinstrumenten met betrekking tot taalvaardigheid, die voor bepaalde leeftijdsniveaus gewoon niet voorhanden zijn en waarbij dus een alternatieve test moest gekozen worden met misschien een andere conceptualisering en operationalisering van de afhankelijke variabele en een andere normering. Voor de variabele wiskunde was de situatie gunstiger omdat sterk kon worden verder gebouwd op het SIBO-onderzoek waar ook enkele promotoren van dit onderzoek aan participeerden. Voor de variabele welbevinden was de situatie zeer lastig omdat zelfs geen gegevens voor een normgroep beschikbaar waren. Aanvullend op het gebrek aan onderlinge samenhang moeten we vermelden dat de bestaande instrumenten mogelijk onvoldoende sensitief zijn om de leerprestaties en leerwinst van laag-presterende leerlingen te meten. Er bestaat namelijk het risico dat er een floor-effect wordt vastgesteld omdat de testen – ontwikkeld voor de normgroep – onvoldoende items bevatten die leerprestaties op een lager niveau meten. Deze beperking weerspiegelt een vaststelling die in heel wat vergelijkbare onderzoeken naar voren komt: het ontbreken van een gedegen Vlaams instrumentarium waardoor onderzoekers - maar ook scholen – geen degelijk zicht kunnen krijgen op de leerprestaties enerzijds en de leerwinst anderzijds. Het is dan ook niet te verwonderen dat we in de beleidsimplicaties opnieuw herhalen dat er dringend werk dient te worden gemaakt van een Vlaams toetsontwikkelpject.

Een sterkte van deze studie is dan weer te vinden in het feit dat ze werd uitgevoerd bij een groot aantal leerlingen in een groot aantal verschillende klassen en scholen. Dit opzet maakt het mogelijk om een multilevel model te toetsen en zo effecten van de school en de klas na te gaan. Hierbij werd overigens evenveel aandacht besteed aan verschillen tussen project- en controlescholen als aan verschillen tussen projectscholen onderling. Verder vermelden we graag de meerwaarde van het feit dat het onderzoek van de pIEO-Monitor een multi-actoren onderzoek betreft waarbij innovaties zowel vanuit het perspectief van de leerlingen en hun ouders als van de leerkrachten, de directie en andere zorgverstrekkers op school worden bestudeerd. Dit is tevens congruent met het complexe theoretische model dat een dergelijk breed perspectief vereist.

Als sterkte van het kwalitatieve luik van dit onderzoek benadrukken we nogmaals het belang van een theoriegedreven aanpak: door te vertrekken vanuit wetenschappelijk onderbouwde argumenten en kenmerken van innovaties vermijden we dat de analyse een onoverzichtelijke opeenstapeling wordt van variabelen en perspectieven. Bovendien maakt het gebruik van een pIEO-index als kwantitatieve maat voor innovatiesucces het mogelijk om de koppeling te maken tussen de veranderingstrajecten in de scholen en de kwantitatieve dataverzameling bij leerlingen, ouders, leerkrachten en directies. Dit helpt een meer analytische blik te ontwikkelen op de samenhang tussen de kritische succesfactoren van de pIEO-innovaties. Toch kunnen ook bedenkingen gemaakt worden bij het gebruik van een dergelijke index. Zo moeten we ten eerste benadrukken dat het gaat om een onderzoek waarin uiteindelijk slechts twaalf scholen met elkaar vergeleken worden. Hoewel de statistische technieken voldoende robuust zijn, blijft dit een kleine steekproef om vergelijkende analyses op uit te voeren. Deze resultaten dienen dus in de juiste context geplaatst te worden. Bovendien maken we een kanttekening bij de constructie van de pIEO-index: deze maat is een cumulatieve en multi-dimensionale index die de optelsom is van in welke mate een tiental innovatie-indicatoren vastgesteld worden op basis van interviews met centrale stakeholders. Dit laatste kan een eerste bron van bias zijn; er is niet rechtstreeks gemeten wat de feitelijke implementatie is. Ten tweede is een bepaalde score voor de pIEO-index – bv. 10/20 – lastig te interpreteren. Twee scholen met een score van 10/20 kunnen dus andere innovatie-indicatoren hebben geïmplementeerd. Een "index" is daarom enkel nuttig wanneer er extreme scores worden vastgesteld: een zeer lage of een zeer hoge pIEO implementatie index. In die gevallen wordt de score wel betekenisvol. In het onderzoek van de pIEO-Monitor vinden we deze extremen vlot terug en kunnen we drie groepen scholen contrasteren met een zeer lage, een middelmatige en een zeer hoge implementatie index.

In de vorige paragrafen werden een aantal sterktes en zwaktes opgelijst die eigen zijn aan het onderzoeksdesign en de keuze van het onderzoeksteam van de pIEO-Monitor. Daarnaast vermelden we graag twee belangrijke beperkingen die zijn ingegeven door de context waarin dit onderzoek werd opgezet. Ten eerste had de pIEO-Monitor als opdracht het pIEO-project te volgen, zonder daarbij te interveniëren in de acties die binnen dit project werden opgezet. De pIEO-Monitor kreeg geen mandaat om veranderingsprocessen mee te sturen of richting te geven aan de keuze voor bepaalde inhoudelijke innovaties. Een kritisch gevolg hiervan is dat (1) de innovatietrajecten en de specifieke focus in elke school verschillend waren en (2) de onderzoekers geen exact beeld konden verwerven van de inhoud en het specifieke verloop van elk veranderingstraject in de betrokken scholen. Het is hierdoor onmogelijk om te achterhalen welke keuzes en/of processen verantwoordelijk zijn voor de beschreven resultaten. In bepaalde scholen was het pIEO-traject

misschien vooral gefocust op de leerkracht en het leerkrachtenteam (zie het concept “lerende gemeenschap”) en werd bijvoorbeeld nauwelijks gefocust op een didactische innovatie die betrekking had op taal, rekenen of welbevinden. Of misschien werd er enkel gefocust op een bepaalde leerlingcohort (3^{de} kleuter, 2^{de} leerjaar of 4^{de} leerjaar)? Met andere woorden, wanneer in de pIEO monitor gesproken wordt over de “pIEO innovatie”, dan is dit voor de onderzoekers een “containerbegrip” waarbij er geen controle is op de inhoud van die innovatie. We benadrukken echter dat deze zwakte geen gevolg is van een expliciete keuze door het onderzoeksteam, maar voortvloeit uit het opzet dat gekozen werd door de opdrachtgever. Om deze zwakte maximaal op te vangen werd in het onderzoek veel aandacht besteed aan de – grote - verschillen tussen de projectscholen onderling. Door middel van de pIEO-index legt het onderzoek bloot dat de projectscholen onderling sterk verschillen in de implementatie van een aantal belangrijke innovatie-indicatoren. Dit laat echter onverlet dat er veel andere verschillen niet in kaart zijn gebracht omdat dit een directe opvolging in de scholen zou hebben vereist: welke veranderingen streefde men na in de lessen, was er een focus op nieuwe leerinhouden, nieuwe evaluatie-aanpakken, nieuwe gedifferentieerde didactische aanpakken, gebeurde dit bij taal, en/of rekenen en was er al dan niet een expliciete focus op welbevinden? Was er een focus op de derde kleuterklas? Of keek men vooral naar het tweede en/of vierde leerjaar? Deze vragen konden door het beperkte mandaat van de pIEO-Monitor niet beantwoord worden.

Een tweede generieke zwakte van het onderzoek heeft betrekking op de vroegtijdige stopzetting van het pIEO-project en daardoor ook het onderzoek van de pIEO-Monitor. Het longitudinale onderzoek is hierdoor beperkt tot de studie van twee schooljaren, waarvan er overigens pas in het tweede jaar sprake is van wezenlijke innovatie-activiteiten in de scholen. Kan men dan wel grote effecten, samenhangen verwachten? We weten dat innovatieprocessen veel tijd vragen en nu werd verwacht dat reeds na één schooljaar er een effect zou zijn. Het is dan ook verrassend dat er toch interessante bevindingen zijn vastgesteld; zowel in het kwalitatieve als het kwantitatieve luik.

We kunnen besluiten dat het onderzoek van de pIEO-Monitor een aantal zwaktes kent maar dat deze beperkingen de onderzoeksresultaten niet fundamenteel in vraag stellen. Ze leiden wel expliciet tot voorzichtigheid bij het interpreteren van statistische samenhangen en effecten. De beschreven onderzoeksresultaten zijn dan ook vooral te benaderen als een eerste benchmarking voor onderzoek bij deze unieke onderzoeksgroep: sociaal-etnisch gesegregeerde scholen. Enkel replicatieonderzoek zal kunnen bepalen of de gevonden resultaten robuust zijn en veralgemeenbaar naar een volledig onderwijssysteem.

6. Lessen voor de toekomst

Op het moment dat het pIEO-project werd stopgezet waren heel wat scholen nog niet zo lang voorbij de fase van doelbepaling en waren de concrete veranderingen nog maar net in gang gezet. Hierdoor kunnen we – bij deze scholen - geen uitspraken doen over het hele veranderingsproces of over de impact en duurzaamheid van veranderingen. Wel leert dit project ons wat de noodzakelijke voorwaarden zijn om een veranderingsproces in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen op gang te brengen en welke de belemmerende factoren zijn. Toekomstige projecten kunnen heel wat tijdswinst boeken wanneer rekening gehouden wordt met een aantal cruciale bevindingen uit dit project. Bovendien toont het huidige onderzoek ook het belang aan van ondersteuning voor sociaal-etnisch gesegregeerde scholen.

Uit het hobbelige parcours van het pLEO-project is gebleken dat het opzetten van een grootschalig en langdurig project in het basisonderwijs een goede voorbereiding, vooraf gestipuleerde visie, een duidelijke communicatie en realistische verwachtingen vergt.

Wat de voorbereiding van het pLEO-project betreft kunnen we stellen dat een aantal zaken een vlot verloop van het project hebben belemmerd. Ten eerste werd het project bij aanvang vaag omschreven. Het pLEO-project zet in op innovatie en excellentie in onderwijs. Hoe deze innovatie er moet komen of op welke domeinen en niveaus er kan vernieuwd of veranderd worden werd vooraf niet nader omschreven. Deze aanpak laat veel ruimte voor de eigenheid en specifieke noden van elke school maar veronderstelt ook een goed inzicht van de schoolteams in hun eigen sterktes en zwaktes. We merken in het pLEO-project dat dit inzicht onvoldoende aanwezig is. Dit gebrek aan beleidsvoerend vermogen kan echter opgevangen worden door het feit dat de scholen een coach krijgen die hen begeleidt in het veranderingsproces en dus ook helpt in het bepalen van de eigen noden. Hiervoor zijn sterke coachende vaardigheden en een gedegen inzicht in de problemen van sociaal-etnisch gesegregeerde scholen nodig. De criteria voor de eerste selectie en aanwerving van de pLEO-coaches waren echter voornamelijk gericht op innovatie: aanvankelijk selecteerde men mensen met een sterke visie op innovatie en eerder beperkte ervaring in onderwijs om te vermijden dat men zich zou blindstaren op de gangbare praktijk in het onderwijs en daarbij een onvoldoende open blik zou hebben op vernieuwing. Deze strategie bleek echter niet voldoende aan te sluiten bij de noden en wensen van de scholen waardoor de afstemming tussen de coaches onderling en tussen coaches en scholen niet vlot verliep. Bovendien startte het project zonder duidelijke visie of theoretisch kader om het handelen van de coaches in de scholen vorm te geven. Bijgevolg duurde het zijn tijd vooraleer het team van coaches een duidelijk beeld had op de eigen opdracht en hoe deze kon vervuld worden. Toch stond de opdrachtgever op een snelle doorstart in de scholen. Hierdoor kwamen de coaches in de scholen terecht zonder een duidelijk beeld voor ogen van wat ze daar zouden gaan doen. Het gevolg hiervan was heel wat frustratie bij alle partijen en een erg trage start voor het project.

Toekomstige projecten worden best iets concreter omschreven van bij de aanvang. Het ligt ook voor de hand voldoende voorbereidingstijd te voorzien zodat een duidelijk kader kan worden uitgetekend vooraleer men de school binnenstapt. Zo kunnen externe betrokkenen – zoals bijvoorbeeld coaches – met voldoende zelfvertrouwen en een duidelijk beeld van wat ze willen bereiken de school binnenstappen. Dit kan heel wat weerstand en frustraties vermijden. Ook houdt men in de toekomst best rekening met het feit dat leerkrachten en directies gemakkelijker experts aanvaarden wanneer deze een ruime ervaring in het onderwijs kunnen voorleggen. Tenzij deze experts een erg goede coachingexpertise hebben, zien we dat coaches die geen ervaring hebben in het onderwijsveld en zelf nooit voor de klas hebben gestaan door de schoolteams als onvoldoende professioneel worden beschouwd. Hoewel mensen van buiten het onderwijsveld ongetwijfeld een vernieuwende blik kunnen binnenbrengen in het onderwijs staat men hier in het werkveld onvoldoende voor open. Gezien het belang van vertrouwen en draagvlak bij het doorvoeren van veranderingen is het cruciaal dat een coach gezien wordt als iemand die meerwaarde kan bieden, iemand waar men kan naar opkijken. Toekomstige innovatieprojecten in het onderwijs houden hier dus best rekening mee door op zoek te gaan naar experts binnen het onderwijs die ook op vlak van innovatie en verandering iets te bieden hebben.

Een tweede les betreft de manier waarop een project in de school wordt binnengebracht. Uit het pLEO-project blijkt het belang van intrinsieke motivatie en een vrijwillige instap in een

veranderingstraject. Scholen die gedwongen aan dit project deelnamen kenden een veel lastiger parcours met opmerkelijk minder realisaties. Het is dus noodzakelijk dat schoolteams zelf de nood tot verandering voelen en zich kunnen vinden in de methodiek van het project. De beste resultaten in het pIEO-project werden immers geboekt in scholen waar de directie sterk gelooft in de veranderingen, waar het schoolteam intrinsiek gemotiveerd is om het onderwijs te verbeteren en men een positieve houding heeft ten aanzien van verandering. Ook verloopt het veranderingstraject vlotter bij schoolteams die in het verleden positieve ervaringen hadden met veranderingen. Veranderingen doorvoeren in scholen die weigerachtig staan ten opzichte van het project blijkt onmogelijk. De bereidwilligheid om te veranderen is een eerste noodzakelijke stap richting succesvolle innovatie.

Een derde belangrijke les vanuit het pIEO-project is het belang van een duidelijke communicatie en realistische verwachtingen van bij de start. Zowel de coaches als de schoolteams die betrokken waren bij het pIEO-project geven aan dat er niet eenduidig werd gecommuniceerd over dit project. Zo kregen verschillende scholen via verschillende kanalen informatie over het project en was er weinig afstemming in communicatie tussen het departement Onderwijs en de coaches. Zo werden erg hoge en soms foute verwachtingen gecreëerd. Scholen dachten vooraf dat de pIEO-coach een toverdoos met oplossingen voor allerhande problemen zou meebrengen en de coaches keken uit naar een wetenschappelijk onderbouwd project. Beide partijen werden in de eerste maanden teleurgesteld omdat het project niet aan de verwachtingen bleek te voldoen. Dit leidde tot onnodige weerstand en bemoeilijkte het proces in de scholen. Een eenduidige communicatie, gebaseerd op een duidelijke projectinvulling en een goede voorbereiding kan een dergelijke situatie in de toekomst voorkomen.

Het succes van het pIEO-project verschilt sterk van school tot school. Uit de analyse van het veranderingstraject in de verschillende scholen blijkt dat de kenmerken voor effectieve verandering die in het theoretisch kader werden beschreven inderdaad sterke voorspellers zijn voor de uitkomsten van het project. Zo zien we dat een draagvlak voor verandering noodzakelijk is bij het voltallige team, wordt het belang van duidelijke doelen en een stappenplan geïllustreerd en merken we een duidelijke invloed van lerende gemeenschappen op de implementatie van veranderingen. Het huidige project leert ons dat uitdagende innovaties gemakkelijker ingang vinden in scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen die duidelijk de meerwaarde zien van de innovatie. Voor deze scholen is een intensieve begeleiding misschien minder noodzakelijk. Een stappenplan ter ondersteuning van het veranderingsproces kan in scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen voldoende zijn om tot vernieuwing te komen.

In scholen waar een minder goed inzicht is in de eigen sterktes en zwaktes is meer begeleiding nodig om veranderingen door te voeren. Hier kan dan ook een belangrijke taak weggelegd zijn voor de pedagogische begeleidingsdiensten: zij hebben een gedegen kennis van het onderwijs en de specifieke problemen die men in sociaal-etnisch gesegregeerde scholen ondervindt en zullen hierdoor gemakkelijker als expert worden aanvaard door het schoolteam. Belangrijk is echter wel dat de begeleiding voldoende frequent georganiseerd wordt en dat men ruim de tijd neemt om het vertrouwen van het schoolteam te winnen en een draagvlak voor verandering te creëren. De begeleider stelt in deze scholen best een uitgewerkt stappenplan voor dat kan aangepast worden aan de concrete context en noden van de school, eerder dan te starten met een wit blad. Het pIEO-project stelde vooraf geen focus voor de veranderingen in de school en liet daarmee zeer veel ruimte voor de noden van elke school. Dit is een sterkte van het project maar omvat meteen ook de

grootste zwakte: het bepalen van een focus en daaraan gekoppelde doelstellingen bleek een erg moeilijk proces voor veel scholen. Misschien waren er gewoon te veel mogelijkheden. Dit wordt overigens ook benoemd door één van de schoolleiders: pIEO is tot nog toe het enige project dat er zowel was voor de directie als voor de leerkrachten en het zorgteam en dat zowel inzet op het schoolbeleid als op praktische problemen op de klasvloer. Dit opzet is erg waardevol maar vraagt eveneens een duidelijke visie van het schoolteam op de eigen noden en dus ook op de eigen zwaktes. In scholen waar heel wat zaken niet rondraaien kan het erg moeilijk zijn om keuzes te maken in deze veelheid aan opties.

Een belangrijke les uit het huidige project is overigens dat het ondersteunen van sociaal-etnisch gesegregeerde scholen een sterke noodzaak is. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat het beleidsvoerend vermogen in deze scholen én de resultaten van de leerlingen globaal genomen zwakker zijn dan in andere scholen. Om hier iets aan te veranderen is gerichte ondersteuning noodzakelijk. Willen we de positie van deze scholen en hun leerlingen verbeteren, dan moet er geïnvesteerd worden in veranderingen die gericht zijn op de specifieke moeilijkheden die men in deze scholen ervaart. Doorgedreven begeleiding van het schoolteam door bijvoorbeeld de pedagogische begeleidingsdiensten kan hierin een eerste stap zijn. Verder is er ook nood aan een aangepast instrumentarium voor de scholen om de vorderingen van hun leerlingen systematisch op te volgen. Momenteel bestaan er bijvoorbeeld geen aangepaste taaltoetsen voor anderstalige leerlingen en is er geen geïjkt instrument voor schoolwelbevinden waarmee men de leerlingen gedurende hun hele schoolloopbaan kan volgen en vergelijken met andere groepen leerlingen.

Gezien de zwakke positie van sociaal-etnisch gesegregeerde scholen willen we vanuit dit onderzoek pleiten voor een sterkere begeleiding van deze scholen zodat de leerprestaties en leerwinst van de leerlingen niet langer achterop blijven.

Referenties

- Aarnoutse, C.A.J. (1996). *Begrijpend leestest groep 3*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information
- Agirdag, O., Van Avermaet, P. & Van Houtte, M. (2013) School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies. *Teachers College Record*, 115(3), 1-50.
- Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2012). Ethnic School Segregation and Self-Esteem: The Role of Teacher-Pupil Relationships. *Urban Education*, 47(6), 1135–1159.
- Annevelink, E. (2004). *Class size: linking teaching and learning*. Enchede: University of Twente
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681-703.
- Bains, E., Blatchford, P., & Chowne, A. (2007). Improving the effectiveness of collaborative group work in primary schools: Effects on science attainment. *British Educational Research Journal*, 33, 663-680
- Balfanz, R., & Maclver, D. (2000). Transforming high-poverty urban middle schools into strong learning institutions: Lessons from the first five years of the Talent Development Middle School. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5, 137.
- Beckhard, R., & Pritchard, W. (1992). *Changing the essence: The art of creating and leading fundamental change in organizations*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Beer, M. (1980). *Organization change and development: A systems view*: Goodyear Publishing Company.
- Beer, M., & Nohria, N. (2000). Cracking the code of change. *HBR's 10 Must Reads on Change*, 88.
- Belfi, B., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2010). *De klas: Homogene of heterogene samenstelling?* Leuven: Acco
- Belfi, B., Goos, M., Pinxten, M., Verhaeghe, J. P., Gielen, S., De Fraine, B. and Van Damme, J. (2014), Inequality in language achievement growth? An investigation into the impact of pupil socio-ethnic background and school socio-ethnic composition. *British Educational Research Journal*, 40: 820–846. doi: 10.1002/berj.3115
- Bellens, K. & De Fraine, B. (2012). *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs*. Leuven: Acco
- Blatchford, P., & Martin, C.L. (1998). The effects of class size on classroom processes: 'It's a bit like a treadmill – working hard and getting nowhere fast!'. *British Journal of Educational Studies*, 46, 118-137
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Professional Learning Communities*. University of Bristol: Department for Education and Skills.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P., & Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *The Elementary School Journal*, 110, 119-141

- Byrnes, J. P., & Miller, D. C. (2007). The relative importance of predictors of math and science achievement: An opportunity–propensity analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 599–629.
- Byrnes, J. P., & Wasik, B. A. (2009). Factors predictive of mathematics achievement in kindergarten, first and third grades: An opportunity–propensity analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 167-183.
- Campbell, J., Kyriakides, L., Muijs, D., & Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differential model*. London: Routledge
- Chapple, S. (2009). *Child well-being and sole-parent family structure in the OECD: an analysis*. Paris: OECD.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education.
- Colpin, M., Gysen, S., Jaspaert, K., Timmermans, S., & Van den Branden, K. (2000). *Volgsysteem Lager Onderwijs: Taalvaardigheid*. Deurne: Wolters Plantyn
- Connell, N. (1996). *Getting off the List: School Improvement in New York City*.
- Cooper-Kahn J., & Foster, M. (2014). *Executieve functies versterken op school*. Amsterdam: Hogefree.
- Coppoolse, R., & Vroegindeweyj, D. (2010). *75 modellen van het onderwijs*: Noordhoff.
- Corbett, H. D., & Wilson, B. L. (2001). *Sustaining Reform: Students' Appraisals of the Second Year in Talent Development High Schools in Philadelphia, 2000-2001*.
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200
- Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Croninger, R.G., Rice, J.K., Rathun, A., & Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: effects of certification, degree and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26, 312-324
- Cucchiaroni, C., & Jaspaert, K. (1995). *Taalvaardigheidstoets Aanvang Lager Onderwijs*. Leuven: Steunpunt Nederlands als Tweede Taal
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D.J., Gatlin, S.J., & Vasquez Heilig, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 1-48
- Datnow, A. (2000). Power and politics in the adoption of school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(4), 357-374.
- Datnow, A. (2005). The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121-153.
- Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2), 183-204.

- De Fraine, B. (2004). Onderwijseffectiviteit: Overzicht van de onderzoeksliteratuur binnen een evoluerend domein. In J. Van Damme, G. Van Landeghem, B. De Fraine, M.C. Opdenakker, & P. Onghena, *Maakt de school het verschil?* (pp.5-38). Leuven: Acco
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. Nottingham, UK: Department for Education and Skills.
- DiFonzo, N., & Bordia, P. (1998). A tale of two corporations: Managing uncertainty during organizational change. *Human Resource Management*, 37(3-4), 295-303.
- Downey, D. (1995). When bigger is not better: Family size, parental resources, and children's educational performance. *American Sociological Review* 60(5): 746- 759.
- Elving, W. J. (2005). The role of communication in organisational change. *Corporate Communications: An International Journal*, 10(2), 129-138.
- Engels, N., & Aelterman, A. (2003). Zich goed voelen op school. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*. 2, 93-99
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.
- Epstein, J.L., & Sheldon, S.B.(2006). Moving forward: ideas for research on school, family and community partnerships. In C.F. Conrad & R. Serlin (Eds), *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching enquiry* (pp 117-138). Thousand oaks, CA: Sage Publications.
- Faubert, B., (2012). *In-school policies and practices for overcoming school failure: A*
- Fink, D., & Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 62-89.
- Fletcher, T.V., & Navarrete, L.A. (2011). Learning Disabilities or Difference: A Critical Look at Issues Associated with the Misidentification and Placement of Hispanic Students in Special Education Programs. *Rural Special Education Quarterly*, 30, 30-39
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers' College Press
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Geijsel, F., & Eck, E. v. (2011). *Duurzaam vernieuwen*. Utrecht: VO-project Innovatie.
- Geijsel, F., & Meijers, F. (2005). Identity learning: the core process of educational change. *Educational Studies*, 31(4), 419-430. doi: 10.1080/03055690500237488
- Geijsel, F., Sleegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001a). Aangrijpingspunten voor innovatie: schoolorganisatie en schoolleiding. In B. Creemers & A. Houtveen (Eds.), *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig lexicon, editie III* (pp. 57-74). Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Geijsel, F., Sleegers, P., van den Berg, R., & Kelchtermans, G. (2001b). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: Teachers'perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166.
- Gielen, K., Bellens, B. Belfi & J. Van Damme (2012). *Het vierde leerjaar lager onderwijs in Vlaanderen: resultaten van TIMSS 2011 in internationaal perspectief en in vergelijking met TIMSS 2005*. Leuven: Centrum voor onderwijseffectiviteit en evaluatie).

- Goddrad, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record Volume*, 109(4), 877-896.
- Goldhaber, D.D., & Brewer, D.J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 129-145
- Goodson, I., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 42-61.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of Collaborative School Cultures with Student Achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 43-55. doi: 10.1177/019263650508964504
- Gutman, L.M., & Feinstein, L. (2008). *Children's wellbeing in primary schools: Pupil and school effects*. London: Centre for Research on the wider benefits of Learning
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P., & Kunter, M. (2011). Assessing teachers' multicultural and egalitarian beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 986-996.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513
- Hattie, J. (2009). Visible learning. *A synthesis of over, 800*.
- Henchey, N. (2001). *Schools That Make a Difference: Final Report. Twelve Canadian Secondary Schools in Low-Income Settings. SAEER Research Series: SAEER*.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher education*, 25, 207-216
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Huberman, M., & Miles, M. (1984). *Innovation up close*. New York: Plenum.
- Huyghe, E., Van Droogenbroeck, F., Elchardus, M., Kavadias, D., Siongers, J. & De Smedt, J. (2012) *Oorzaken en motieven van de vroegtijdige uittrede van leerkrachten*. Eindrapport OBPWO 2009.06, Brussel.
- Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534
- Jacobs, D., & Rea, A. (2011). *Verspild talent De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009*. Brussel.
- Jenkins, S. P., Micklewright, J., & Schnepf, S. V. (2008). Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, 34(1), 21-37.
- Jennett, H.K., Harris, S.L., & Mesibov, G.B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593

- Jones, R. A., Jimmieson, N. L., & Griffiths, A. (2005). The impact of organizational culture and reshaping capabilities on change implementation success: The mediating role of readiness for change. *Journal of Management Studies*, 42(2), 361-386.
- Jusim, L., & Harber, K.D. (2005). Teacher expectations and selffulfilling prophecies: knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155
- Klerks, M. (2000). *Verandercapaciteiten en basisvorming*. (Doctoral), Utrecht.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*: Harvard Business Press.
- Kotter, J. P., & Cohen, D. S. (2002). *The heart of change: Real-life stories of how people change their organizations*: Harvard Business Press.
- Kotter, J. P., & Schlesinger, L. A. (1979). *Choosing strategies for change*: Harvard Business Review.
- Lagerweij, N., & Haak, E. (1996). *Eerst Goed Kijken, de dynamiek van scholen in ontwikkeling*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Landry, J. (1992). *Information characteristics as constraints to innovation*. Paper presented at the System Sciences, 1992. Proceedings of the Twenty-Fifth Hawaii International Conference on.
- Ledoux, G., & Overmaat, M. (2001). *Op zoek naar succes: Een onderzoek naar basisscholen die meer en minder succesvol zijn voor autochtone en allochtone leerlingen uit achterstandsgroepen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Lee, & Smith. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 103-147.
- Lee. (2001). The impact of knowledge sharing, organizational capability and partnership quality on IS outsourcing success. *Information & Management*, 38(5), 323-335.
- Leithwood, K. A. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K.A., & Jantzi, D. (2009). A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective. *Review of Educational Research*, 79, 464-490
- Lewis, L. K., & Seibold, D. R. (1998). Reconceptualizing organizational change implementation as a communication problem: A review of literature and research agenda. *Communication yearbook*, 21, 93-152.
- Linnenbrink, E.A., & Pintrich, P.R. (2002). Achievement goals theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69-78
- Lippitt, G. (1982). Management development as the key to organisation renewal. *Journal of Management Development*, 1(2), 34-40.
- Literature Review*. OECD Education Working Paper. Paris: OECD.
- Louis, & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 532-575.
- Louis, K. S., & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school, what works and why*. New York: Teachers College Press.

- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: the Case for School Self-evaluation*. London: Routledge.
- Macbeath, J., & Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness*. UK, Buckingham: Open University Press
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marsh, H. W., & Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In: W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor and Francis, p 19-32
- McCarthy, S.J. (2000). Home-school connections: A review of the literature. *The journal of educational research*, 93, 145-153
- Meyer, J. P., Srinivas, E., Lal, J. B., & Topolnytsky, L. (2007). Employee commitment and support for an organizational change: Test of the three-component model in two cultures. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(2), 185-211.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(4), 437-448.
- Mullis, I., Martin, M.O., Kennedy, A. & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*.
- Muncey, D., & McQuillan, P. (1996). Reform and resistance in schools and classrooms. *New Haven: Yale*.
- Noordegraaf, M., & Stewart, R. (2000). Managerial behaviour research in private and public sectors: distinctiveness, disputes and directions. *Journal of Management Studies*, 37(3), 427-443.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., Hedges, L.V. (2004). How large are teachers effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What makes schools succesful?* Volume IV. Paris: PISA OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en> on October 15, 2015.
- OECD. (2006). *Where Immigrant Students Succeed A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD Publisher.
- Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27, 407-432
- Opdenakker, M., Van Damme, J., De Fraine, B., Van Landeghem, G., & Onghena, P. (2002). The effects of schools and classes on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 399-427.
- Pettigrew, A. M. (1987). Context and action in the transformation of the firm. *Journal of Management Studies*, 24(6), 649-670.
- Poesen-Vandeputte, M.; & Nicaise, I. (2010). De relatie tussen de doelgroepafbakening van kansarme kleuters en hun startpositie op school. Leuven: Steunpunt studie- en schoolloopbanen.

- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's schooling: More is not necessarily better. *Review of Educational Research, 77*, 373-410.
- Prochaska, J. M., Prochaska, J. O., & Levesque, D. A. (2001). A transtheoretical approach to changing organizations. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 28*(4), 247-261.
- Quint, J. (2006). *Meeting five critical challenges of high school reform. Lessons from research on three reform models*. New York: MDRC.
- Raven, J.C. (1998). *Standard Progressive Matrices*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information
- Reezigt, G. J. (2000). *Effective School Improvement: First Theoretical Workshop/ Contributions from Relevant Theoretical Traditions*. Groningen: GION, Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Reynolds, D., Creemers, B., Stringfield, S., Teddlie, C., & Schaeffer, G. (2002). *World class schools: International perspectives on school effectiveness*. London: Routledge Falmer.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes. An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*, 635-674
- Schaufeli, W.B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal, 20*, 177-196
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling - Research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. (1993). Basic School Effectiveness Research: Items for a Research Agenda 1. *School Effectiveness and School Improvement, 4*(1), 17-36.
- Sieger, P., Bernhard, F., & Frey, U. (2011). Affective commitment and job satisfaction among non-family employees: Investigating the roles of justice perceptions and psychological ownership. *Journal of Family Business Strategy, 2*(2), 78-89.
- Silins, H., & Mulford, B. (2004). Schools as Learning Organisations - Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(3-4), 43-466. doi: 10.1080/09243450512331383272
- Slavin, R.E., Lake, C., Cheung, A., & Davis, S. (2009). *Beyond the basics: Effective reading programs for the upper elementary grades*. Baltimore, M.D.: John Hopkins University, Center for data-driven reform in education
- Smith, T. M., & Rowley, K. J. (2005). Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy, 19*(1), 126-154.
- Spilt, J., Roorda, D., Oort, F., Thijs, J., & Koomen, H. (2011). *Reviewstudie leraar-leerlingrelaties, schools leren van leerlingen en welbevinden van leraren*. PROO Rapport nr 411-08-502
- Steelman, L., Powell, B., Werum, R. & Carter, S. (2002). Reconsidering the effects of sibling configuration: recent advances and challenges. *Annual review of sociology 28*: 243-269.

- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects*: ERIC.
- Timmermans, R., Uytendaal, E., Verschuren, D., & Booij, N. (2010). *Ritsen vanaf hier. Over leren en innoveren*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Tondeur, J., Devos, G., Van Houtte, M., van Braak, J., & Valcke, M. (2009). Understanding structural and cultural school characteristics in relation to educational change: the case of ICT integration. *Educational Studies*, 35(2), 223–235
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17, 783-805
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological bulletin*, 63(6), 384.
- Van Berkel, S., & Alberts, N. (2009). *Leerling- en Onderwijsvolgsysteem: Woordenschat groep 3*. Arnhem: Cito
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, 577–625
- van den Berg, R., & Slegers, P. (1996). Building innovative capacity and leadership. In K. A. Leithwood (Ed.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-700). Dordrecht: Kluwer.
- van den Berg, R., & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- van den Berg, R., & Vernooy, K. (2000). Implementatie van onderwijsinnovaties: naar een samenhangende benadering. In C. B. P. M & A. A. M. Houtveen (Eds.), *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig Lexicon Editie III. Onderwijsinnovatie*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- van den Berg, R., Slegers, P., Geijsel, F., & Vandenberghe, R. (2000). Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 26(4), 331-350.
- Van Petegem, P., Devos, G., Mahieu, P., Kim T.D., & Warmoes, V. (2007). *Hoe sterk is mijn school? Het beleidsvoerend vermogen van Vlaamse scholen*. Mechelen: Wolters Plantyn
- Vandecandelaere, M., Vanlaar, G.; De Fraine, B.; Van Damme, J.; & Vanderhaeghe, J.P. (2010). Onderzoek naar de invloed van de etnische en sociale kenmerken van de schoolpopulatie op de prestaties en leerwinst voor wiskunde in het eerste leerjaar. Leuven: Steunpunt studie- en schoolloopbanen.
- Verhaeghe, J.P. & Van Damme, J. (2007). Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in eerste en tweede leerjaar. Leuven: Steunpunt studie- en schoolloopbanen.
- Verhaeghe, J.P., Van de Gaer, E., Reynders, T., & Van Damme, J. (2006). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. GOK-leerlingen in het eerste leerjaar: Achterstand en evolutie voor het leergebied wiskunde*. (LOA-rapport nr 44) Leuven: Steunpunt Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt

- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24(1), 80-91.
- Walrecht, E. (2006). Brede innovatie, passende strategie. *De Groninger Vensterschool als casus van onderzoek naar strategie en invoering*. Groningen: University of Groningen.
- Wanberg, C. R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 132.
- Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren*. Utrecht: VO-project Innovatie.
- Waslander, S. (2011). Vijf jaar innoveren–opbrengsten van het Innovatieproject: Utrecht: VO-raad.
- Weeks, W. A., Roberts, J., Chonko, L. B., & Jones, E. (2004). Organizational readiness for change, individual fear of change, and sales manager performance: An empirical investigation. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 24(1), 7-17.
- Weiss, H.M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 22, 173–194
- Wikeley, F., Stoll, L., Murillo, J., & De Jong, R. (2005). Evaluating effective school improvement: Case studies of programmes in eight European countries and their contribution to the effective school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387-405.
- Wolfendale, S., & Bastiani, J. (2000). *The contribution of parents to school effectiveness*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British journal of psychology*, 92, 673-696
- Zeichner, K.M. (1992). *Educating teachers for cultural diversity*. Michigan State University, National Center for Research on Teacher Learning, special report no.41

Bijlage 1 Beschrijving van de rekentoetsen

In deze bijlage vindt u een beschrijving terug van de rekentoetsen die werden ontwikkeld in het kader van het SiBO-onderzoek en die ook gebruikt werden voor het onderzoek van de pLEO-Monitor. De beschrijving van de toetsen werd overgenomen uit de rapporten van het steunpunt studie- en schoolloopbanen (SSL). Voor meer uitgebreide informatie over de ontwikkeling van deze toetsen verwijzen we u graag door naar de website www.Steunpuntssl.be/onderzoeken/Databanken#SiBO waar de volledige rapporten kunnen gedownload worden.

Rekenbegrip begin derde kleuterklas

De SiBO-toets “Rekenbegrip, begin derde kleuterklas (BK3)” is een herwerking van de toets “Rekenbegrip” van Paul Dudal (1993). Deze oorspronkelijke toets “Rekenbegrip” levert in het eerste trimester van de derde kleuterklas een betrouwbaar beeld op van het voorbereidend rekenniveau van alle kleuters. De toets werd door Dudal genormeerd in een onderzoek met 613 kleuters. Op basis van de beschikbare beschrijvende gegevens uit dit normeringsonderzoek werd de toets voldoende differentiërend bevonden. De afnametijd van de toets bedraagt 20 à 30 minuten. Voor het gebruik in SiBO werd de toets “Rekenbegrip” door Dudal op enkele plaatsen verfijnd. De toets werd ook hertekend en bevat anno 2002 40 items die inhoudelijk kunnen opgedeeld worden zoals aangegeven in tabel 1.

Tabel 1. Toetsinhoud “Rekenbegrip, BK3”

Toetsdeel	N items
Extensief vergelijken van hoeveelheden	10
Begrippen van plaats en ruimte	10
Rangtelwoorden tot 10	5
Rekentaal	5
Tellen	5
Intensief vergelijken van hoeveelheden	5

Het eerste en het laatste toetsdeel bevatten items rond het vergelijken van hoeveelheden en peilen naar de mate waarin kinderen de begrippen ‘meer’, ‘minder’ en ‘evenveel’ beheersen. De ‘Begrippen van plaats en ruimte’ uit het tweede toetsdeel zijn begrippen als ‘vooraan’, ‘middelste’, ‘juist na’. De inhoud van het toetsdeel ‘Rangtelwoorden tot 10’ is vanzelfsprekend, terwijl het deel ‘Rekentaal’ dan weer eerder een verscheiden inhoud heeft. Kinderen worden bevraagd op hun kennis van begrippen en uitdrukkingen als ‘kortst’, ‘halfvol’ en ‘schuin omlaag’. Het toetsdeel ‘Tellen’ bevat tenslotte vijf items waarbij kinderen een bepaalde hoeveelheid cirkeltjes moeten tekenen.

De interne consistentie van de volledige toets is hoog: de alpha-coëfficiënt van 0,92 geeft aan dat de toets “Rekenbegrip, EK3” een betrouwbaar meetinstrument vormt. De toets “Rekenbegrip, EK3” slaagt er in vooral goed te differentiëren in de zwakker en in de gemiddeld presterende groep kinderen en minder in de groep van sterk presterende leerlingen.

Rekenbegrip eind derde kleuterklas (EK3)

De toets “Rekenbegrip, BK3” diende als basis voor het ontwikkelen van de toets “Rekenbegrip, EK3”. Zestien items uit de eerste toets bleven behouden in de toets voor het einde van het kleuteronderwijs. Verder werd ook de inhoudelijke structuur min of meer behouden: de weggelaten items werden vervangen door inhoudelijk gelijkaardige items met een hogere moeilijkheidsgraad. De toets “Rekenbegrip, EK3” telt 40 items die inhoudelijk zijn in te delen als aangegeven in tabel 2.

Tabel 2. Toetsinhoud “Rekenbegrip, BK3”

Toetsdeel	N items
Vergelijken van hoeveelheden	15
Begrippen van plaats en rang	10
Meten en rekentaal	10
Tellen	5

De inhoud van de toetsdelen ‘Begrippen van plaats en ruimte’ en ‘Rangtelwoorden tot 10’ uit de eerste toets werd samengevoegd onder de noemer ‘Begrippen van plaats en rang’. Daar waar in de toets “Rekenbegrip, BK3” er nog een duidelijk onderscheid was tussen de toetsdelen die peilen naar intensief en extensief vergelijken van hoeveelheden, is dat in de toets “Rekenbegrip, EK3” niet meer het geval. De items rond het vergelijken van hoeveelheden werden samen onder één noemer geplaatst.

De interne consistentie van de volledige toets is ongeveer even hoog als die van de toets aan het begin van de derde kleuterklas. De alpha-coëfficiënt van 0,92 geeft aan dat de toets “Rekenbegrip, EK3” een betrouwbaar meetinstrument vormt. De toets “Rekenbegrip, EK3” slaagt er in vooral goed te differentiëren in de zwakker en in de gemiddeld presterende groep kinderen.

Wiskunde eind eerste leerjaar (EL1)

De toets “Wiskunde, EL1” werd geconstrueerd door Paul Dudal en heeft als doel te peilen naar het wiskundig inzicht en de rekenvaardigheid van kinderen op het einde van het eerste leerjaar. De toets telt in totaal 70 items en bestaat uit twee delen, waarbij het eerste deel (40 items) zonder en het tweede deel (30 items) met tijdsdruk moet opgelost worden. De inhoudelijke structuur verschilt aanzienlijk van die van de toetsen Rekenbegrip die tijdens de eerdere toetsmomenten van het SiBO-onderzoek gebruikt werden. Tabel 3 geeft een overzicht van de inhouden die in de toets “Wiskunde, EL1” aan bod komen.

Het toetsdeel ‘Getallenkennis’ omvat verbale opgaven waarbij een beroep wordt gedaan op bewerkingstermen (bv. ‘meer dan’, ‘de helft’, enzovoort) en op plaats- en rangordeterminen (bv. ‘even ver van’, ‘twee plaatsen voor’, enzovoort). In het deel ‘Vraagstukken’ gaat het om concrete probleemsituaties waarbij er moet gerekend worden om de oplossing te vinden. In de ‘Toepassings-situaties metend rekenen’ moeten kinderen een beroep doen op hun kennis van de maateenheden en de dagen van de week. In de toetsdelen ‘Eenvoudige bewerkingen met tijdslimiet’, tenslotte, krijgen de leerlingen telkens een reeks van 15 eenvoudige sommen binnen het getalbereik tot 20 aangeboden waarvan ze er in één minuut zoveel mogelijk juist moeten oplossen.

Tabel 3. Toetsinhoud “Wiskunde, EL1”

Toetsdeel	N items
Getallenkennis	10
Vraagstukken	10
Toepassings situaties metend rekenen	5
Structureren of splitsen van getallen	10
Getallenreeksen	5
Eenvoudige bewerkingen met tijdslimiet: optellen	15
Eenvoudige bewerkingen met tijdslimiet: aftrekken	15

De toets Wiskunde EL1 is een betrouwbare en valide toets. Met een Cronbach’s alpha van 0.92 toont de toets Wiskunde EL1 een hoge interne consistentie. De moeilijkheidsgraad van de toets ligt vrij hoog, hoewel er nergens sprake lijkt te zijn van een vloer- of plafondeffect. De psychometrische kwaliteit van het toetsdeel ‘Toepassings- situaties metend rekenen’ is wat minder goed dan die van de andere toetsdelen.

Wiskunde eind tweede leerjaar (EL2)

De toets “Wiskunde, EL2” werd ontwikkeld door Paul Dudal en heeft als doel te peilen naar het wiskundig inzicht en de rekenvaardigheid van kinderen op het einde van het tweede leerjaar. De toets telt in totaal 80 items en bestaat uit twee delen, waarbij het eerste deel (50 items) zonder en het tweede deel (30 items) met tijdsdruk moet opgelost worden. De inhoudelijke structuur is gelijkaardig aan die van de toets “Wiskunde, einde eerste leerjaar” (Verachtert et al., 2005). Tabel 4 geeft een overzicht van de inhoud die in de toets “Wiskunde, EL2” aan bod komen.

Tabel 4. Toetsinhoud “Wiskunde, EL2”

Toetsdeel	N items
Getallenkennis	10
Vraagstukken	10
Combinatie-opgaven	5
Toepassings situaties metend rekenen	10
Structureren of splitsen van getallen	5
Getallenreeksen	5
Meetkunde	5
Eenvoudige bewerkingen met tijdslimiet: optellen	15
Eenvoudige bewerkingen met tijdslimiet: aftrekken	15

Het toetsdeel ‘Getallenkennis’ omvat verbale opgaven, waarbij een beroep wordt gedaan op bewerkingstermen (‘meer dan’, ‘het verschil’, ‘de helft’, ‘het dubbele’, ‘zoveel keer iets nemen’,...) en op plaats- en rangordeterminen (‘juist na’, ‘2 plaatsen voor’, ‘in het midden van’, ...). In het deel ‘Vraagstukken’ gaat het om concrete probleemsituaties waarbij er moet gerekend worden om de oplossing te vinden. De volgende vijf opgaven zijn ‘Combinatie-opgaven’ van hoofdrekenen, bijvoorbeeld $(100 : 2) - 20 = \dots$. Vervolgens moeten de leerlingen enkele oefeningen oplossen met betrekking tot het ‘Structureren of splitsen van getallen’ en worden vijf ‘Getallenreeksen’ voorgelegd. In de ‘Toepassings situaties metend rekenen’ moeten kinderen een beroep doen op hun

kennis van de maateenheden, de dagen, de maanden en van de euro als betalingsmiddel. Het deel 'Meetkunde' omvat opgaven over ruimtelijke oriëntatie en vormleer. In de toetsdelen 'Eenvoudige bewerkingen met tijdslimiet' tenslotte krijgen de leerlingen twee reeksen van telkens 15 eenvoudige sommen binnen het getalbereik tot 100 aangeboden waarvan ze er in anderhalve minuut zoveel mogelijk juist moeten oplossen. De eerste reeks bestaat uit 15 optellingen, de tweede reeks uit 15 aftrekkingen.

De beschreven analyses ondersteunen de hypothese dat de toets "Wiskunde, EL2" een valide en betrouwbare toets is (Cronbach's $\alpha=0.92$). Ook op het niveau van de toetsdelen blijken in een aantal gevallen betrouwbare uitspraken mogelijk. De moeilijkheidsgraad van de toets ligt vrij hoog. De psychometrische kwaliteiten van het toetsdeel 'Meetkunde' is wat minder goed dan die van de andere toetsdelen.

Wiskunde eind derde leerjaar (EL3)

De toets "Wiskunde, EL3" werd ontwikkeld door Paul Dudal en heeft als doel te peilen naar het wiskundig inzicht en de rekenvaardigheid van kinderen op het einde van het derde leerjaar. De toets telt in totaal 60 items en bestaat uit twee delen, een geleid deel en een zelfstandig deel. De 20 opgaven van het eerste deel werden geleid afgenomen. Dit betekent dat de toetsleider elke opgave hardop voorlas en dan voldoende tijd gaf aan de leerlingen om de oplossing te zoeken en neer te schrijven. De 40 opgaven van het tweede deel werden zelfstandig door de leerlingen opgelost. Bij het begin van deel 2 gaf de toetsleider enkel een algemene instructie. Daarna losten de leerlingen zelfstandig de oefeningen op in hun eigen tempo. Tabel 5 geeft een overzicht van de inhoud die in de toets "Wiskunde, EL3" aan bod komen.

Het toetsdeel 'Getallenkennis' bestaat uit verbale opgaven, waarbij een beroep wordt gedaan op kennis van termen, begrippen en symbolen en op inzicht in het getallensysteem tot 1000. In het deel 'Vraagstukken' gaat het om concrete probleemsituaties waarbij moet worden gerekend om de oplossing te vinden. De toetsinhoud 'Hoofdrekenen' houdt opgaven in waarbij een combinatie van bewerkingen is ingebouwd en die een inzicht vereisen in de eigenschappen van en de relaties tussen bewerkingen. In de toets zijn ook zes opgaven opgenomen met betrekking tot het 'Structureren of splitsen van natuurlijke getallen tot 1000' en worden de leerlingen ook vijf 'Getallenreeksen' voorgelegd. 'Getallenreeksen' zijn opgaven waarbij men de regelmaat, het verband of de structuur tussen getallen moet ontdekken. In de 'Toepassingssituaties metend rekenen' moeten de leerlingen een beroep doen op de kennis van de standaardmaateenheden van lengte, inhoud, gewicht, tijdstip en tijdsduur om concrete problemen op te lossen. 'Schattend hoofdrekenen' zijn hoofdrekenopgaven waarbij een beroep wordt gedaan op schattend rekenen. Het deel 'Hoofdbewerkingen' omvat de courante hoofdbewerkingen: optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen. In het toetsdeel 'Meetkunde' ten slotte gaat het om opgaven die ruimtelijk inzicht vereisen en kennis van een aantal basisbegrippen uit de vormleer.

Om ervoor te zorgen dat de leerlingen alle soorten opgaven van de toets "Wiskunde, EL3" goed begrijpen, komt minstens één opgave van elk toetsdeel in het geleide deel aan bod. Daarom zijn in deze toets de opgaven niet geordend per toetsdeel.

Tabel 5. Toetsinhoud “Wiskunde, EL3”

Toetsdeel	N items
Getallenkennis	10
Vraagstukken	7
Hoofdrekenen	5
Toepassings situaties metend rekenen	6
Structureren of splitsen van getallen	6
Getallenreeksen	5
Schattend hoofdrekenen	5
Hoofdbewerkingen	14
Meetkunde	2

De beschreven analyses ondersteunen de hypothese dat de toets “Wiskunde, EL3” een valide en betrouwbare toets is (Cronbach’s alpha = 0.94). Ook op het niveau van de toetsdelen blijken, met uitzondering van de toetsdelen ‘Getallenreeksen’, ‘Toepassings situaties metend rekenen’, ‘Schattend hoofdrekenen’ en ‘Meetkunde’, vrij betrouwbare uitspraken mogelijk. De moeilijkheidsgraad van de toets ligt vrij hoog. De psychometrische kwaliteiten van het toetsdeel ‘Meetkunde’ zijn wat minder goed dan die van de andere toetsdelen.

Wiskunde eind vierde leerjaar (EL4)

De toets “Wiskunde, EL4” werd ontwikkeld door Paul Dudal en heeft als doel te peilen naar het wiskundige inzicht en de rekenvaardigheid van kinderen op het einde van het vierde leerjaar.

Omdat het steeds moeilijker blijkt te worden om binnen het tijdsbestek van één lesuur een toets af te nemen die zowel voldoende moeilijke items bevat voor de sterkere leerlingen als voldoende makkelijke items voor de zwakkere leerlingen, werd ervoor gekozen om vanaf dit schooljaar twee versies van de toets wiskunde te voorzien, een makkelijke A-versie en een moeilijkere B-versie. Het voordeel van dergelijk leerling-adaptief toetsen is dat de moeilijkheid van de opgaven beter past bij het vaardigheidsniveau van de leerlingen, waardoor er een nauwkeuriger resultaat wordt verkregen. Zowel versie A als versie B bestaan in totaal uit 50 opgaven, waarvan 33 opgaven in beide versies opgenomen zijn. 17 Opgaven zijn specifiek voor de gemakkelijke of voor de moeilijke versie. In het onderzoek van de pLEO-Monitor werd geopteerd voor versie A, gezien het algemeen lage niveau van rekenvaardigheid bij de doelgroep.

De eerste tien opgaven van de toetsen worden geleid afgenomen, de volgende 40 opgaven worden door de leerlingen in hun eigen tempo opgelost. Er is geen tijdsdruk. De leerlingen krijgen zoveel tijd als ze nodig hebben. Maar om te voorkomen dat er eindeloos gewacht wordt op trage leerlingen, werd aan de toetsleider gevraagd de afname af te breken als bijna iedereen (ongeveer 90% van de leerlingen van de klas) klaar is.

Om ervoor te zorgen dat de leerlingen alle soorten opgaven van de toets “Wiskunde, EL4” goed begrijpen, komen in het geleide deel alle verschillende vraagvormen aan bod. Daarom zijn in deze toets de opgaven niet geordend per toetsdeel. Tabel 6 geeft een overzicht van de inhouden die in elke versie van de toets “Wiskunde, EL4” aan bod komen.

Tabel 6. Toetsinhoud “Wiskunde, EL4”

Toetsinhoud	N items
Getallenkennis	6
Vraagstukken	6
Hoofdrekenen	5
Toepassingssituaties metend rekenen	6
Structureren of splitsen van getallen	6
Getallenreeksen	5
Schattend hoofdrekenen	1
Hoofdbewerkingen	7
Meetkunde	3
Breuken	3
Kommagetallen	1
Cijferen	1

Beide versies van de toets “Wiskunde, EL4” hebben een hoge betrouwbaarheid van $\alpha = 0.88$.

Wiskunde eind vijfde leerjaar (EL5)

De toets “Wiskunde, einde vijfde leerjaar (EL5)” werd ontwikkeld door Paul Dudal en heeft als doel te peilen naar het wiskundige inzicht en de rekenvaardigheid van kinderen op het einde van het vijfde leerjaar.

Net als in het vierde leerjaar zijn er ook voor het vijfde leerjaar twee versies van de test: een gemakkelijke A-versie en een moeilijke B-versie. Zowel versie A als versie B bestaan in totaal uit 61 opgaven, waarvan 32 opgaven in beide versies opgenomen zijn. De resterende 29 opgaven zijn specifiek voor de toetsversie. Voor het onderzoek van de pIEO-Monitor werd geopteerd voor de A-versie.

De eerste vijf opgaven van de toetsen worden geleid afgenomen, de volgende opgaven worden door de leerlingen in hun eigen tempo opgelost. Er is, net zoals bij de toets begrijpend lezen, geen tijdsdruk. De leerlingen krijgen zoveel tijd als ze nodig hebben. Maar om te voorkomen dat er eindeloos gewacht wordt op trage leerlingen, werd aan de toetsleider gevraagd de afname af te breken als bijna iedereen (ongeveer 90% van de leerlingen van de klas) klaar is.

Om ervoor te zorgen dat de leerlingen alle soorten opgaven van de toets “Wiskunde EL5” goed begrijpen, komen in het geleide deel alle verschillende vraagvormen aan bod. Daarom zijn in deze toets, net zoals vorig jaar, de opgaven niet geordend per toetsdeel. Tabel 7 geeft een overzicht van de inhouden die in elke versie van de toets “Wiskunde, EL5” aan bod komen. De A-versie van de toets “Wiskunde, EL4” heeft een hoge betrouwbaarheid van $\alpha = 0.90$.

Tabel 7. Toetsinhoud “Wiskunde, EL5”

Toetsinhoud	N items
Hoofdrekenen	19
<i>Hoofdrekenen</i>	12
<i>Combinatieopgaven</i>	3
<i>Schattend hoofdrekenen</i>	4
Getallenleer	21
<i>Getallenreeksen</i>	3
<i>Getallenkennis</i>	7
<i>Breuken</i>	4
<i>Kommagetallen</i>	1
<i>Percenten</i>	2
<i>Structureren of splitsen van getallen tot 100000</i>	4
Vraagstukken	8
Metend rekenen	8
Meetkunde	2
Cijferen	3

Bijlage 2 Beschrijving van de taaltoetsen

In deze bijlage vindt u een beschrijving terug van de taaltoetsen die werden gebruikt in het onderzoek van de pIEO-Monitor. Voor elke toets wordt een korte beschrijving en een voorbeelditem gegeven .

Taaltoets aanvang laatste kleuterklas (TALK)

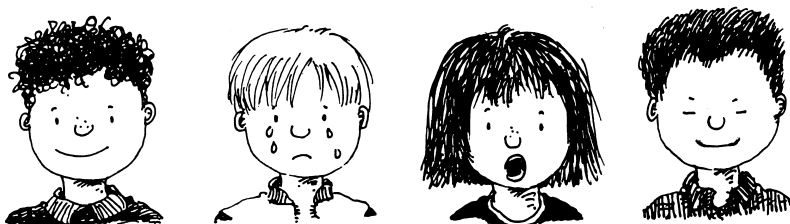
De Taaltoets aanvang laatste kleuterklas werd ontwikkeld om vroegtijdig een taalachterstand bij kinderen te detecteren. Aan de hand van de TALK kan een inschatting gemaakt worden of een kind voldoende taalvaardig is voor het eerste leerjaar of misschien toch nog extra aandacht en ondersteuning nodig heeft.

De TALK is een receptieve taaltoets die peilt naar de taalvaardigheid die nodig is in het onderwijs en bestaat uit 16 scenario's en 30 items. De kinderen krijgen elk een bundel met tekeningen. Op elk blad staat één tekening. De testleider geeft mondeling instructies over de zaken die de kinderen moet aanduiden op deze tekening.

Voorbeelditem:

Instructie:

Eén van deze kinderen huilt. Zet een kruisje op het kind dat huilt.



Deze toets wordt gezien als een betrouwbare maat voor taalvaardigheid bij kleuters ($\alpha = .90$).

Taalvaardigheidstoets Aanvang Lager onderwijs (TAL)

De Taalvaardigheidstoets Aanvang Lager onderwijs (TAL) werd ontwikkeld door het Steunpunt NT2 in 1996 en is een meer uitgebreide variant van de TALK die eerder werd omschreven. De TAL is een receptieve taaltoets die peilt naar de taalvaardigheid die nodig is bij de start van het lager onderwijs en bestaat uit 50 items bij een reeks scenario's. Het voorbeelditem uit de TALK komt ook in de TAL voor. Ook deze toets wordt gezien als een betrouwbare maat voor taalvaardigheid bij kleuters ($\alpha = .90$).

Woordenschattoets groep 3 (CiTO)

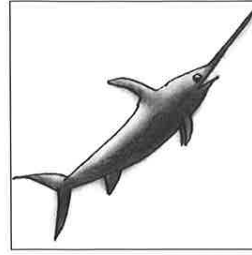
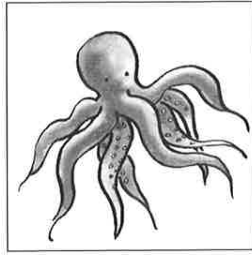
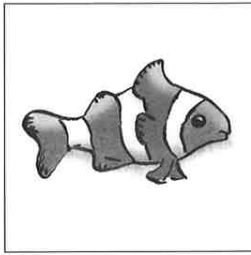
Voor de leerlingen op het einde van het eerste leerjaar werd gekozen voor de Woordenschattoets voor het einde van groep 3. Deze toets werd in onze steekproef afgenomen in de maand mei van het schooljaar 2014-2015 bij kinderen die op dat moment in het eerste leerjaar zitten.

De toets woordenschat is onderdeel van het Leer- en onderwijsvolgsysteem van het Nederlands Cito en biedt een methode-onafhankelijke toets om de receptieve woordenschat van kinderen in kaart te brengen. De woordenschattoets voor eind groep 3 bestaat uit 50 opgaven die geleid doorlopen

worden in ongeveer 60 minuten. De testleider leest de instructies voor en de kinderen duiden op hun antwoordblad de correcte tekening aan.

Voorbeelditem:

Inge leest over een inktvis. Waar zie je een **inktvis**? Kleur dat hokje maar in.



Begrijpend lezen groep 3 (Aarnoutse)

De kinderen die tijdens het schooljaar 2013-2014 in het tweede leerjaar zaten kregen bij de start van het schooljaar de toets begrijpend lezen voor groep 3 van Cor Aarnoutse. Deze toets bestaat uit vijf korte tekstjes van maximaal tien regels met bij elke tekst enkele meerkeuzevragen over de inhoud van de tekst. De leerlingen dienen telkens uit vier opties het juiste antwoord te selecteren.

Voorbeelditem:

- 1 Er is een groot feest bij Rob thuis.
- 2 Vandaag is hij jarig.
- 3 Opa en oma zijn er al.
- 4 Oom Bert en tante Riet zijn er ook.
- 5 Ze geven Rob een kus en een damspel.
- 6 Van opa en oma krijgt Rob een fiets.
- 7 De mama van Rob heeft een taart.
- 8 Met zeven kaarsen erop.
- 9 Oom Jan kan niet komen.
- 10 Die is al een tijd ziek.

Wat is een damspel? (zin 5)

- Spel om te ballen
- Spel om te kaarten
- Spel om te hinkelen
- Spel om te dammen

VLOT begrijpend lezen

VLOT lezen - 2^e leerjaar

In het tweede leerjaar kregen de kinderen de toets “brief van een vakantie vriend”. Deze toets bestaat uit een brief en een reeks prenten of foto’s. De kinderen lezen de brief en duiden vervolgens in de tekeningen aan wat niet overeenstemt met de tekst. De toets bevat 17 items of foute gegevens die de kinderen moeten aanduiden.

Voorbeelditem:

Op foto 1 sta ik met mijn mama. Het is de eerste dag van onze vakantie. We zijn net aangekomen met de trein. Ik ben een beetje moe. Want het was een lange reis. Daarom moet ik mijn koffer niet zelf dragen.

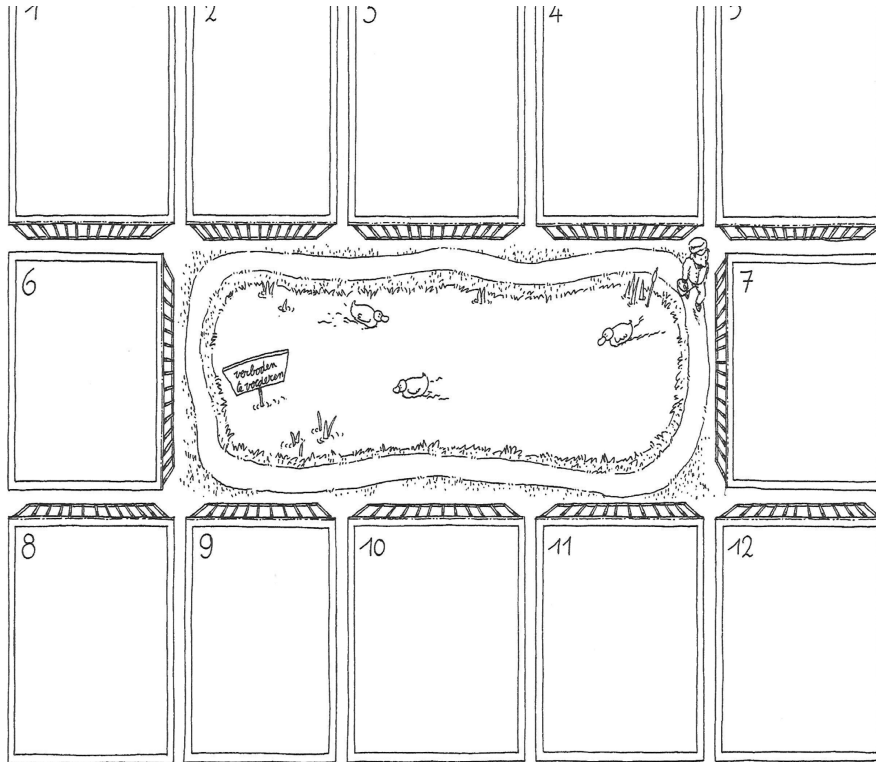


VLOT lezen – 3^e leerjaar

In het derde leerjaar kregen de kinderen de toets “De dierentuin: in welk hok zet ik welk dier?”. De leerlingen helpen de opzichter van een dierentuin die alle dieren in nieuwe hokken moet plaatsen, door de voorwaarden voor het plaatsen te lezen en op basis daarvan de namen van de dieren in de hokken te plaatsen. De toets bevat 15 items of dieren die in het juiste hok moeten geplaatst worden. Elke leerling krijgt een plan van de dierentuin en een leestekst.

Voorbeelditem:

Ol de Olifant is het grootste dier van de dierentuin dus die moet in een hok. Kolbe kiest voor hok 12. Maar hij is iets vergeten. Ol is niet het grootste dier. Dat is Gi de giraf. Zijn lange nek steekt nog ver boven de olifant uit. Gi moet dus ook in een hoek. Hij komt in de hoek schuin tegenover Ol.



Deze toets werd in 2013-2014 ook afgenomen aan het begin van het schooljaar bij de leerlingen van het vierde leerjaar.

VLOT lezen – 4^e leerjaar

Aan het einde van het vierde leerjaar krijgen de kinderen de toets “Welk vraag-briefje krijgt welk antwoord?”. De leerlingen lezen hierbij enerzijds briefjes waarin kinderen allerlei vragen stellen en anderzijds briefjes waarin op die vragen een antwoord wordt gegeven. De leerlingen moet de juiste vragen en antwoorden met elkaar verbinden. Deze toets bevat 12 scorebare items.

Voorbeelditem:

Hoi, ik ben Franje. Ik ben deel van een drieling. Mijn broer en zus heten Ankie en Frankie. Misschien denk je wel: o wat leuk, een drieling. Maar ik vind het niet zo leuk. We zijn altijd samen. We doen alles samen. We hebben hetzelfde speelgoed en dezelfde kleren. Ik zou dus graag eens alleen zijn. En iets hebben dat alleen van mezelf is. Maar dat kan niet. Maar toen dacht ik: als ik nu eens een pennenvriend zoek? Die zou helemaal van mij alleen zijn. Dus: als je zin hebt, schrijf me maar! IK hou van televisie, spinazie, een spannend boek en onze poes Funkie.

Frannie Van Gem – Rossenstraat 113 – 0001 Vierhoek

VLOT lezen – 5^e leerjaar

In het vijfde leerjaar krijgen de leerlingen een leestest waarin ze de informatie uit een programmatekst van een kamp moeten overbrengen in een agenda. Het gaat om de beschrijving van wat er allemaal zal gebeuren tijdens een vijfdaags kamp. De moeilijkheid bestaat erin de informatie juist over te brengen en overbodige dingen weg te laten, want in de agenda is niet zoveel plaats. Deze toets bevat 17 scorebare items.

Voorbeeld uit de tekst:

We gaan op bosklassen naar de Ardennen van maandag 19 juni tot en met vrijdag 23 juni. Maandagochtend vertrekken we om acht uur. We komen vrijdagmiddag terug rond vier uur. We zullen gedurende die vijf dagen zoveel mogelijk verschillende dingen doen. Er zijn lesactiviteiten, sportactiviteiten en natuuractiviteiten. Hieronder vind je er wat meer uitleg over.

VLOT begrijpend luisteren

VLOT luisteren – 2^e leerjaar

Voor de leerlingen die in 2013-2014 in het tweede leerjaar startten werd in het eerste trimester de toets “Als je goed om je heen kijkt” afgenomen. In deze toets luisteren de kinderen naar kort tekstjes over uiteenlopende onderwerpen die allemaal iets te maken hebben met kleur. Na elk tekstje, dat ze twee keer te horen krijgen, beantwoorden de kinderen één of meerdere vragen. De vragen krijgen ze niet op voorhand te zien. Deze toets bestaat uit 15 items of antwoorden op de vragen.

Voorbeelditem:

Er was eens een mevrouw die een auto ging kopen. Ze kon maar niet kiezen welke kleur. Ze vroeg het aan een politieagent. Die zei: “Neem geel, mevrouw. Met gele auto’s gebeuren er niet veel ongelukken. Want geel is een kleur die je heel goed ziet.” Die mevrouw kocht een gele auto. En ze heeft nooit een ongeluk gehad. Zo zie je maar: agenten hebben vaak gelijk!

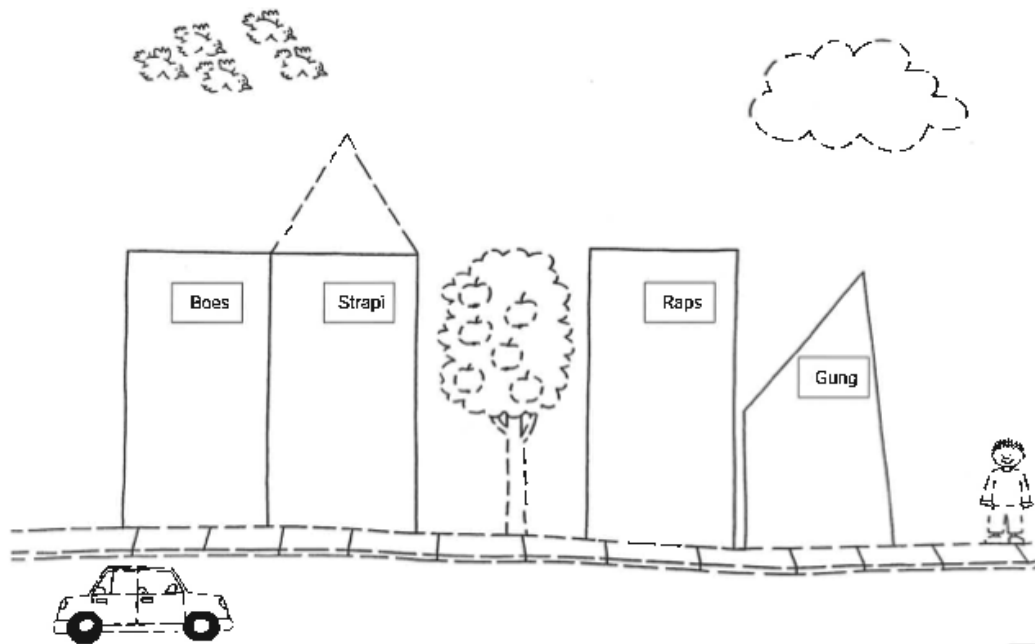
Waarom kocht de mevrouw een gele auto? Kleur het vakje voor het juiste antwoord

- Omdat ze geel een mooie kleur vond
- Omdat de agent ook een gele auto had
- Omdat de agent zei dat ze best een gele auto kocht

Op het einde van het schooljaar werd opnieuw een luistertest afgenomen in het tweede leerjaar. Ditmaal werd de toets “een tekening van een straat afwerken” afgenomen. In deze toets vullen de leerlingen een tekening van vier huizen in een straat aan op basis van de voorgelezen instructies. Deze test bevat 14 scorebare items.

Voorbeelditem:

De familie Gung is een beetje speciaal. Zij hebben een deur in de vorm van een halve cirkel.

**VLOT luisteren – 3^e leerjaar**

In het derde leerjaar krijgen de leerlingen de toets “Nordin en zijn buurvrouw”. De leerlingen luisteren naar een verhaal dat regelmatig onderbroken wordt voor meerkeuzevragen die de kinderen moeten beantwoorden. De toets bevat 14 vragen waarop de leerlingen het juiste antwoord moeten zoeken. Deze toets werd eveneens afgenomen bij de start van het vierde leerjaar.

Voorbeelditem:

“Blijf van mijn brieven af”, brult de buurvrouw. “Maar het zijn onze brieven”, zegt Nordin stilletjes. Oh, wat is hij weer geschrokken van die luide schreeuw. Hij staat doodstil aan de brievenbus. Het gebeurt hem telkens weer. Het is immers niet de eerste keer dat de buurvrouw schreeuwt. Ze schreeuwt vaak. Vooral naar hem. De buurvrouw denkt dat Nordin haar brieven steelt. Voortdurend houdt ze hem in de gaten. Als Nordin naar de brievenbus gaat staat haar deur al op een kier.

Waarom schreeuwt de buurvrouw naar Nordin?

- Omdat Nordin teveel lawaai maakt
- Omdat ze denkt dat Nordin haar brieven steelt
- Omdat ze niet graag heeft dat Nordin brieven krijgt

VLOT luisteren – 4^e leerjaar

Aan het einde van het vierde leerjaar krijgen de kinderen de toets “Luisteren en aanduiden op een lijst wat kinderen moeten voorzien voor een feest”. De leerlingen luisteren hierbij eerst naar de uitspraken van vier kinderen over wat ze moesten voorzien voor een feest en wat daarvan al in orde is. Tijdens het luisteren mogen de leerlingen notities maken. Na het luisteren vervullen ze de rol van het vijfde kind dat op een lijstje de dingen moet aanduiden die nog moeten worden voorzien. Deze toets bevat 20 scorebare items.

Voorbeelditem:

Tim zegt:

“Zoals afgesproken zou ik voor de versiering van de kamer zorgen. Gisteren dachten we dat we genoeg slingers gekocht hadden. Nu blijkt dat er voldoende rode slingers zijn maar van de blauwe hebben we te weinig. Daar moeten we er nog een paar van kopen. En nog een paar slingers van een andere kleur mogen er eigenlijk ook nog bij. Neem maar witte. Verder mag je ook een rolletje plakband meebrengen, want we hebben niet zoveel meer.

VLOT luisteren – 5^e leerjaar

In het vijfde leerjaar krijgen de leerlingen de toets “Het laatste verhaal”. Hierbij luisteren de leerlingen naar een verhaal dat regelmatig wordt onderbroken door vragen die de leerlingen schriftelijk moeten beantwoorden. De toets bevat 19 vragen die de kinderen moeten beantwoorden.

Vragenlijst welbevinden

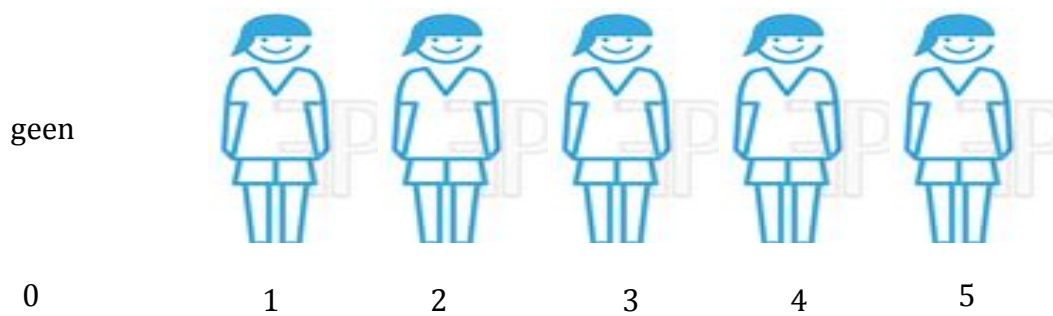
1^e tot 3^e leerjaar

Ik en mijn familie

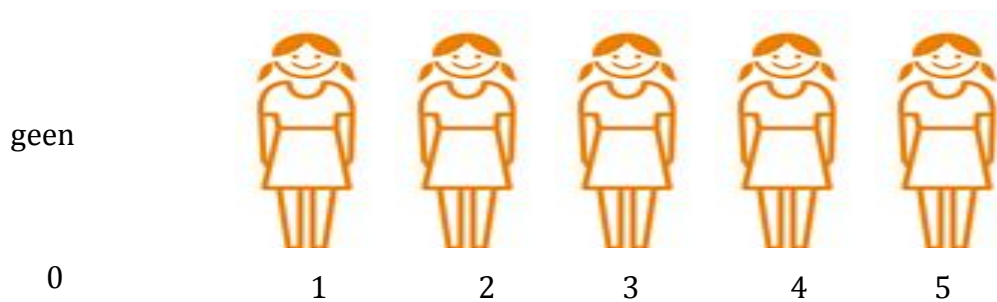
Ik ben een ...



Hoeveel broers heb je?



Hoeveel zussen heb je?



In welk land ben je geboren?

.....

Welke taal spreek met mama?



.....

Welke taal spreek met papa?



.....

Ik en mijn school

★	Ik kom graag naar school	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	--------------------------	----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

+	Ik wil elke dag naar school gaan	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	----------------------------------	----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

○	Op school zijn er veel dingen die ik graag doe	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	--	----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

◆	Ik vind de dingen die we op school doen leuk	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	--	----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

⊛	Ik leer veel op school	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	------------------------	----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

⊕	Ik voel me blij op school	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	---------------------------	----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

⊙	Ik ben graag hier op school	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------------	----------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Bijlage 4

Vragenlijst welbevinden

4^e en 5^e leerjaar

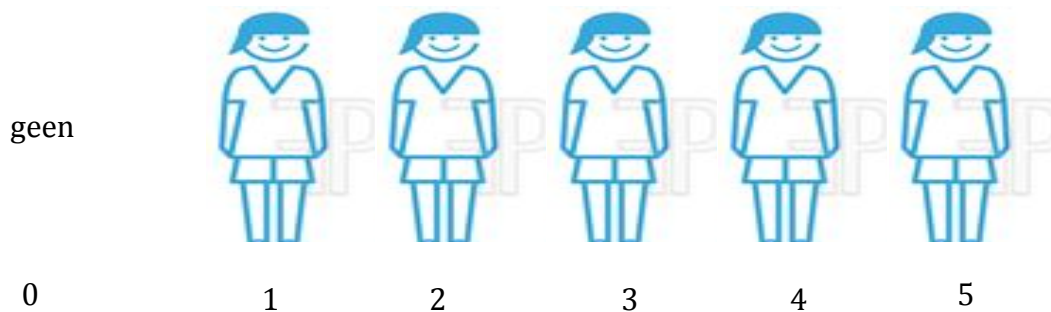
:

Ik en mijn familie

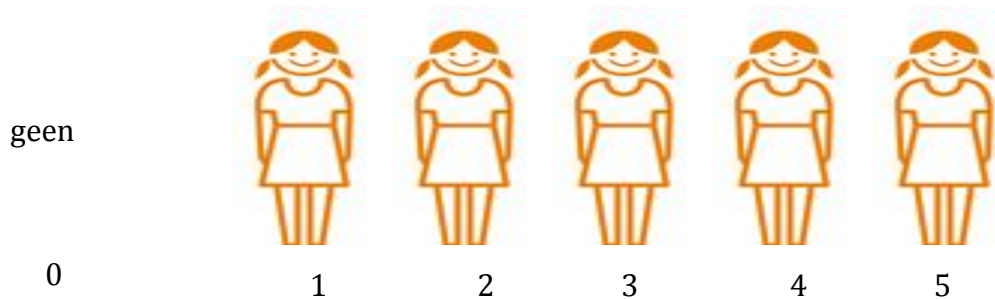
A1 **Ik ben een ...** (omcirkel de jongen of het meisje)



A2 **Hoeveel broers heb je?** (omcirkel de jongen bij het juiste cijfer)



A3 **Hoeveel zussen heb je?** (omcirkel het meisje bij het juiste cijfer)



A4 **Ik woon samen met...** (kruis aan wat juist is)

- mijn mama en papa
- alleen mijn mama
- alleen mijn papa
- soms met mijn mama en soms met mijn papa
- met mijn grootouders
- iemand anders

A5 **In welk land ben je geboren? (vul in)**

.....

A6 **Welke taal spreek je thuis met papa? (vul in)**

.....

A7 **Welke taal spreek je thuis met mama? (vul in)**

.....

A8 **Wat is het werk van je papa? Leg kort uit wat hij doet.**

.....

.....

A9 **Wat is het werk van je mama? Leg kort uit wat zij doet.**

.....

.....

A10 **Zitten er neven, nichten, broers of zussen van jou op deze school?
(omcirkel wat juist is)**

*Nee,
geen enkele*

*Ja,
een broer/zus*

*Ja,
een neef/nicht*

Wie ken je op school?

Kies drie goede vrienden en vul de vragen in.

B1.1 Mijn eerste goede vriend(in) op school is:

B1.2 Hij/zij zit in het leerjaar

B1.3 Hij/zij vindt het *niet echt belangrijk/een beetje belangrijk/heel belangrijk* om goede punten te halen op school (*schrap wat niet past*)

B1.4 Ken je de mama of papa van deze vriend(in)?

Ja

Neen

B1.5 Kent jouw mama of papa één van de ouders van deze vriend(in)?

Ja

Neen

B2.1 Mijn tweede goede vriend(in) op school is:

B2.2 Hij/zij zit in het leerjaar

B2.3 Hij/zij vindt het *niet echt belangrijk/een beetje belangrijk/heel belangrijk* om goede punten te halen op school (*schrap wat niet past*)

B2.4 Ken je de mama of papa van deze vriend(in)?

Ja

Neen

B2.5 Kent jouw mama of papa één van de ouders van deze vriend(in)?

Ja

Neen

B3.1 Mijn derde goede vriend(in) op school is:

B3.2 Hij/zij zit in het leerjaar

B3.3 Hij/zij vindt het *niet echt belangrijk/een beetje belangrijk/heel belangrijk* om goede punten te halen op school (*schrapp wat niet past*)

B3.4 Ken je de mama of papa van deze vriend(in)?

Ja

Neen

B3.5 Kent jouw mama of papa één van de ouders van deze vriend(in)?

Ja

Neen

B5 **Ken je ouders van andere kinderen die op deze school zitten?**
(omcirkel alles wat juist is)

*Nee,
geen enkele ouder*

*Ja,
van vrienden
in de klas*

*Ja,
van vrienden uit
andere klassen*

B6 **Speel je soms bij schoolvrienden thuis?**

*Nooit of bijna
nooit*

*Eén of twee keer
per maand*

*Eén of twee keer
per week*

*Elke dag of bijna
elke dag*

B4 **Ben je al eens blijven zitten?**

nee

ja

Dingen die je na de schooltijd doet

Hoe vaak...

	<i>Nooit of bijna nooit</i>	<i>Eén of twee keer per maand</i>	<i>Eén of twee keer per week</i>	<i>Elke dag of bijna elke dag</i>	
C1	...lees je voor het plezier <u>na school?</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C2	...volg je danslessen <u>na school?</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C3	...volg je sportlessen <u>na school?</u> (voetbal, basket,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C4	...vragen je ouders wat je leert op school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C5	...vragen je ouders naar je punten op taken of toetsen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C6	...praten je ouders met de juf of meester?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C7	...ga je naar de bibliotheek <u>na school?</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hoe vaak...

		<i>Nooit of bijna nooit</i>	<i>Eén of twee keer per maand</i>	<i>Eén of twee keer per week</i>	<i>Elke dag of bijna elke dag</i>
C8	...kijken je ouders je huiswerk na?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C9	... praat je met je ouders over je huiswerk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C10	... volg je muzieklessen <u>na school</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C11	... helpt iemand je thuis met je huiswerk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C12	... ga je naar de moskee <u>na school</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C13	... ga je naar de kerk <u>na school</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C14	... volg je taallessen <u>na school</u> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wat vind jij van de school?

		<i>niet waar</i>	<i>meestal niet waar</i>	<i>soms</i>	<i>meestal waar</i>	<i>waar</i>
D1	Ik leer snel bij voor rekenen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D2	Ik vind het belangrijk om naar school te gaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D3	Ik werk hard voor rekenen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D4	Ik vind dat we op onze school leuke dingen doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D5	Taken maken voor taal (Nederlands) vind ik gemakkelijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D6	Ik kom met tegenzin naar school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D7	Ik krijg slecht les op deze school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D8	Ik vind het leuk om taken te maken voor rekenen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D9	Ik hou ervan om mijn werk voor school goed te doen, ook al kost dat veel moeite	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D10	Ik vind de les taal op school leuk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<i>niet waar</i>	<i>meestal niet waar</i>	<i>soms</i>	<i>meestal waar</i>	<i>waar</i>
D11	Ik kijk uit naar de les rekenen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D12	Ik vind het leuk om taken te maken voor taal (Nederlands)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D13	Ik vind de meeste klasactiviteiten plezierig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D14	Ik leer snel bij voor taal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D15	Ik doe veel inspanningen voor rekenen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D16	Ik werk hard op school om goede cijfers te krijgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D17	Ik ben blij dat ik op deze school zit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D18	Ik ben geïnteresseerd in rekenen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D19	Ik heb geen zin om naar school te gaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D20	Ik ben goed in rekenen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D21	Ik haal goede punten voor taal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D22	Ik vind het leuk op school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D23	Ik wil graag veel leren op school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D24	Als ik mag kiezen, zit ik liever op een andere school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D25	Ik maak mijn werk voor school slordig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		<i>niet waar</i>	<i>meestal niet waar</i>	<i>soms</i>	<i>meestal waar</i>	<i>waar</i>
D26	Ik heb een hekel aan hard werken voor school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D27	Ik kijk uit naar de les taal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D28	De lessen op school vind ik vervelend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D29	Ik werk hard voor taal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D30	Ik amuseer mij op school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D31	Ik vind rekenen leuk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D32	Taken maken voor rekenen vind ik gemakkelijk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D33	Ik vind van mezelf dat ik weinig mijn best doe op school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D34	Ik ben geïnteresseerd in taal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D35	Ik heb plezier in mijn werk voor school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D36	Ik leer minder goed dan ik kan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D37	Ik haal goede punten voor rekenen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D38	Ik vind school niet leuk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D39	Ik doe veel inspanningen voor taal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
D40	Ik ben goed in taal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Op school

Soms heeft niet iedereen dezelfde mening. Kruis het juiste hokje aan.

	<i>niet waar</i>	<i>meestal niet waar</i>	<i>soms</i>	<i>meestal waar</i>	<i>waar</i>
E1	De juf of meester wil graag dat we onze eigen mening hebben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E2	Als ik een andere mening heb dan de juf of meester dan mag ik dat zeggen in de klas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E3	De juf of meester wil dat we in de klas onze eigen mening vertellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E4	In onze klas bepalen de kinderen mee over welke dingen er gesproken wordt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E5	Als ik een andere mening heb dan de andere kinderen in de klas dan zeg ik dat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E6	De juf of meester moedigt ons aan om in discussie te gaan wanneer iemand een andere mening heeft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hoe vaak...

nooit *bijna
nooit* *soms* *vaak* *heel
vaak*

F1 ... word je door andere leerlingen
gepest op school?

F2 word je door andere leerlingen
uitgescholden op school?

F3 word je door andere leerlingen
uitgesloten op school?

F4 heb je *ruzie* met andere leerlingen
op school?

Bijlage 5



Vragenlijst voor ouders September 2013

Naam:

School:

Klas:

Beste ouder,

Hoe kunnen we ervoor zorgen dat uw kind zich nog beter voelt op school? Dat willen we weten met deze vragenlijst. Daarom onderzoeken we hoe de situatie thuis is, en hoe u en uw kind denken over de school. Als we spreken over '**uw kind**', bedoelen we het kind dat de vragenlijst mee naar huis bracht.

De informatie die u ons geeft, is belangrijk voor ons onderzoek. We vragen u daarom om **alle vragen** in te vullen. Er zijn **geen goede of foute antwoorden**.

Deze vragenlijst maakt deel uit van het Project Innoveren en Excelleren in Onderwijs (p.IEO) van de Vlaamse Overheid. Onderzoekers uit drie universiteiten werken mee aan dit project:

- Universiteit Gent
- Universiteit Antwerpen
- Vrije Universiteit Brussel

In het onderzoek verwerken we uw antwoorden **vertrouwelijk**. Niemand anders, behalve de onderzoekers, kunnen uw antwoorden zien.

Beantwoordde u alle vragen? Stop deze lijst in een gesloten envelop en geef ze af op school.

Alvast bedankt.

Met vriendelijke groeten,
het p.IEO-team

A. Uw gegevens

1. Wie beantwoordt deze vragenlijst?

(Duid alle passende hokjes aan)

- a) Vader
- b) Moeder
- c) Andere persoon (Vul in)

2. Heb je deze vragenlijst alleen ingevuld?

- ja
- neen, samen met
- mijn partner
 - een familielid
 - een leerkracht van de school
 - een vriend(in)
 - een tolk
 - andere (Vul in)

3. Wat is de geboortedatum van de vader en de moeder van het kind?

(Noteer de geboortedatum in cijfers)

a) Vader(dag)/.....(maand)/.....(jaar)

b) Moeder(dag)/.....(maand)/.....(jaar)

4. Wat is het hoogste diploma van de vader?

(Duid één hokje aan)

- a) Geen diploma
- b) Lager onderwijs – 12 jaar
- c) Lager secundair onderwijs – 14 jaar
- d) Algemeen secundair onderwijs (ASO)
- e) Beroeps secundair onderwijs (BSO)
- f) Kunst secundair onderwijs (KSO)
- g) Technisch onderwijs (TSO)
- h) Een 7^{de} jaar of specialisatiejaar van het secundair onderwijs
- i) Hogeschool – 3 jaar
- j) Hogeschool – 4 jaar
- k) Universiteit
- l) Doctoraat

5. Wat is de werksituatie van de vader?

(Duid één hokje aan)

a) Werkt voltijds	<input type="checkbox"/>
b) Werkt deeltijds	<input type="checkbox"/>
c) Huisman	<input type="checkbox"/>
d) Werkloos	<input type="checkbox"/>
e) Met pensioen	<input type="checkbox"/>
f) Invalide/langdurig ziek	<input type="checkbox"/>
g) Volledige loopbaanonderbreking, tijdskrediet	<input type="checkbox"/>
h) Volgt voltijds les	<input type="checkbox"/>
i) Andere	<input type="checkbox"/>

6. Wat is het huidige beroep van de vader? Of welk beroep deed hij het laatst? Omschrijf kort het beroep indien nodig.

.....

Vader heeft nooit gewerkt.

7. Wat is het hoogste diploma van de moeder?

(Duid één hokje aan)

a) Geen diploma	<input type="checkbox"/>
b) Lager onderwijs – 12 jaar	<input type="checkbox"/>
c) Lager secundair onderwijs – 14 jaar	<input type="checkbox"/>
d) Algemeen secundair onderwijs (ASO)	<input type="checkbox"/>
e) Beroeps secundair onderwijs (BSO)	<input type="checkbox"/>
f) Kunst secundair onderwijs (KSO)	<input type="checkbox"/>
g) Technisch onderwijs (TSO)	<input type="checkbox"/>
h) Een 7 ^{de} jaar of specialisatiejaar van het secundair onderwijs	<input type="checkbox"/>
i) Hogeschool – 3 jaar	<input type="checkbox"/>
j) Hogeschool – 4 jaar	<input type="checkbox"/>
k) Universiteit	<input type="checkbox"/>
l) Doctoraat	<input type="checkbox"/>

8. Wat is de werksituatie van de moeder?

(Duid één hokje aan)

a) Werkt voltijds	<input type="checkbox"/>
b) Werkt deeltijds	<input type="checkbox"/>
c) Huisvrouw	<input type="checkbox"/>
d) Werkloos	<input type="checkbox"/>
e) Met pensioen	<input type="checkbox"/>
f) Invalide/langdurig ziek	<input type="checkbox"/>
g) Volledige loopbaanonderbreking, tijdskrediet	<input type="checkbox"/>
h) Volgt voltijds les	<input type="checkbox"/>
i) Andere	<input type="checkbox"/>

9. Wat is het huidige beroep van de moeder? Of welk beroep deed zij het laatst?

Omschrijf kort het beroep indien nodig.

.....

Moeder heeft nooit gewerkt.

10. Hoeveel boeken zijn er bij jullie thuis?

Meestal zijn er ongeveer 40 boeken per meter op een plank.

Tijdschriften, kranten en schoolboeken worden niet meegerekend.

(Duid één hokje aan)

0-10 boeken	<input type="checkbox"/>
11-25 boeken	<input type="checkbox"/>
26-100 boeken	<input type="checkbox"/>
101-200 boeken	<input type="checkbox"/>
201-500 boeken	<input type="checkbox"/>
Meer dan 500 boeken	<input type="checkbox"/>

11. Wat is het maandelijks netto-inkomen van het gezin?

Tel het totale netto-inkomen van alle leden van het gezin op.

We behandelen al uw antwoorden **strikt vertrouwelijk**.

(Duid één hokje aan)

a) Minder dan 1.000 EUR	<input type="checkbox"/>
b) 1.000 EUR - 2.000 EUR	<input type="checkbox"/>
c) 2.000 EUR - 3.000 EUR	<input type="checkbox"/>
d) 3.000 EUR - 4.000 EUR	<input type="checkbox"/>
e) 4.000 EUR of meer	<input type="checkbox"/>

B. Hoe denkt u over de school?

1. In welke mate gaat u akkoord met volgende uitspraken?

(Duid één hokje per rij aan)

	<i>Helemaal niet akkoord</i>	<i>Niet Akkoord</i>	<i>Noch niet akkoord, noch akkoord</i>	<i>Akkoord</i>	<i>Helemaal akkoord</i>
a) De meeste leerkrachten op de school van mijn kind lijken bekwaam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ik ben tevreden met de inhoud van de lessen en de methodes die de school gebruikt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Ik ben tevreden met de discipline in de school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) De school volgt goed de vooruitgang van mijn kind op.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) De school geeft mij vaak nuttige informatie over de vooruitgang van mijn kind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) De school van mijn kind zorgt voor goed onderwijs voor de leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) De kinderen in de school halen goede punten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) De meeste leerkrachten op de school van mijn kind lijken graag les te geven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Gaat u akkoord met volgende uitspraken of niet?

(Duid één hokje aan)

	<i>Niet akkoord</i>	<i>Akkoord</i>
a) Ik zou het erg vinden als mijn kind in een andere school zou zitten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Ik heb bewust gekozen voor deze school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Praten over school

1. Hoe vaak doet u volgende zaken?

(Duid één hokje per rij aan)

	<i>Nooit</i>	<i>Bijna nooit</i>	<i>Ten minste 1 keer per maand</i>	<i>1 keer per week</i>	<i>Meer dan 1 keer per week</i>	<i>Elke dag</i>
a) Praat u (of uw partner) met <i>uw kind</i> over de punten op school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Bekijkt en bespreekt u (of uw partner) het huiswerk van <i>uw kind</i> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Beantwoordt u (of uw partner) vragen van <i>uw kind</i> over de school, leren, huiswerk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Geeft u (of uw partner) een complimentje als <i>uw kind</i> goede punten heeft of zich goed gedragen heeft op school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Laat u (of uw partner) <i>uw kind</i> weten dat u zijn/haar inzet voor de school goed vindt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Vraagt u (of uw partner) de les op van <i>uw kind</i> ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Hoe vaak doet u volgende zaken?

(Duid één hokje per rij aan)

	<i>Nooit</i>	<i>Bijna nooit</i>	<i>Ten minste 1 keer per maand</i>	<i>1 keer per week</i>	<i>Meer dan 1 keer per week</i>	<i>Elke dag</i>
g) Praat u (of uw partner) met <i>de leraar</i> over de punten van uw kind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Praat u (of uw partner) met <i>de leraar</i> over het gedrag van uw kind op school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Praat u (of uw partner) met <i>de leraar</i> over hoe uw kind zich voelt op school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Hoe vaak doet u volgende zaken?

(Duid één hokje per rij aan)

	<i>Nooit</i>	<i>Bijna nooit</i>	<i>Ten minste 1 keer per maand</i>	<i>1 keer per week</i>	<i>Meer dan 1 keer per week</i>	<i>Elke dag</i>
j) Gaat u (of uw partner) naar de vereniging voor ouders, of een andere groep op school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Gaat u (of uw partner) naar activiteiten voor ouders, zoals een eetfestijn op school, schoolfeest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Helpt u (of uw partner) als vrijwilliger bij activiteiten van de school, zoals een eetfestijn, schoolfeest?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Hoe vaak doet u volgende zaken?

(Duid één hokje per rij aan)

	<i>Nooit</i>	<i>Bijna nooit</i>	<i>Ten minste 1 keer per maand</i>	<i>1 keer per week</i>	<i>Meer dan 1 keer per week</i>	<i>Elke dag</i>
m) Speelt u (of uw partner) gezelschapsspelletjes met uw kind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Moedigt u (of uw partner) uw kind aan boeken te lezen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Leest u (of uw partner) voor uit een boek voor uw kind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Leest u thuis boeken?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Kijkt u (of uw partner) naar informatieve tv-programma's met uw kind?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Doet u (of uw partner) creatieve dingen met uw kind, zoals knutselen, bouwen, koken?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Doet u (of uw partner) uitstappen met uw kind, zoals een bezoek aan een museum, theater, stad, een wandeling in de natuur?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Hoe vaak gebeuren volgende zaken?

(Duid één hokje per rij aan)

	<i>Nooit</i>	<i>Bijna nooit</i>	<i>Ten minste 1 keer per maand</i>	<i>1 keer per week</i>	<i>Meer dan 1 keer per week</i>	<i>Elke dag</i>
t) Praat u (of uw partner) met uw kind over activiteiten die hij of zij op school deed, zoals een film bekijken, sporten, naar toneel gaan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
u) Praat u (of uw partner) met uw kind over andere zaken op school, zoals over wat er gebeurde op de speelplaats, over vrienden op school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
v) Probeert u (of uw partner) van uw kind te weten te komen wat hij of zij graag doet op school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
w) Praat u (of uw partner) met uw kind over hoe hij of zij zich gedraagt op school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Vroegere ervaringen op school

1. Vanaf welke leeftijd ging uw kind naar school?

(Schrijf de leeftijd in cijfers)

.....

2. Bleef uw kind al eens een jaar zitten?

(Duid één hokje per rij aan)

	<i>Neen, nooit</i>	<i>Ja, 1 keer</i>	<i>Ja, 2 keer of meer</i>
a) In de kleuterschool	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) In de lagere school	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E. Wat verwacht u van uw kind op school?

1. Mijn kind hoort bij de volgende groep:

(Duid één hokje aan)

- De sterkere leerlingen
- De gemiddelde leerlingen
- De zwakkere leerlingen

2. Mijn kind kan later volgend type van secundair onderwijs volgen:

(Duid één hokje aan)

- Algemeen onderwijs (ASO)
- Beroepsonderwijs (BSO)
- Kunstonderwijs (KSO)
- Technisch onderwijs (TSO)

3. De kans dat mijn kind ooit hoger onderwijs of universiteit aan zal kunnen, is volgens mij:

(Duid één hokje aan)

- Zeer klein
- Eerder klein
- Eerder groot
- Groot

4. Dat mijn kind na het secundair onderwijs zal verder studeren, vind ik:

(Duid één hokje aan)

- Zeer belangrijk
- Vrij belangrijk
- Niet zo belangrijk
- Totaal onbelangrijk

5. Dat mijn kind later naar het algemeen secundair onderwijs zal gaan, vind ik:

(Duid één hokje aan)

- Zeer belangrijk
- Vrij belangrijk
- Niet zo belangrijk
- Totaal onbelangrijk

6. In welke mate gaat u akkoord met volgende stellingen?

(Duid één hokje per rij aan)

	<i>Helemaal niet akkoord</i>	<i>Niet akkoord</i>	<i>Noch niet akkoord, noch akkoord</i>	<i>Akkoord</i>	<i>Helemaal akkoord</i>
a) Mijn kind zal op school over het algemeen betere punten halen dan andere leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Mijn kind kan betere punten halen dan het gemiddelde voor taal en rekenen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mijn kind leert gemakkelijk nieuwe lessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Mijn kind heeft de vaardigheden om het goed te doen op school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Mijn kind wil het graag goed doen op school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Mijn kind werkt hard om het goed te doen op school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Mijn kind zal op vroege leeftijd stoppen met school.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Mijn kind vindt school belangrijk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

F. Uw afkomst

1. In welk land zijn de volgende personen geboren?

Moeder van het kind

.....

Vader van het kind

.....

Moeder van de moeder van het kind

.....

Moeder van de vader van het kind

.....

2. Als de vader van het kind *niet* is geboren in België, hoe oud was hij toen hij naar België kwam?

(Was hij jonger dan 12 maanden? Schrijf dan nul (0).)

.....jaar

3. Als de moeder van het kind *niet* is geboren in België, hoe oud was zij toen zij naar België kwam?

(Was zij jonger dan 12 maanden? Schrijf dan nul (0).)

.....jaar

4. Hoe gelovig vindt u zichzelf?

(Duid één hokje aan)

Helemaal
niet
gelovig

Heel
gelovig

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Hoe vaak doet u volgende zaken (speciale gebeurtenissen zoals huwelijken, begrafeningen... niet meegerekend)?

(Duid één hokje per rij aan)

	<i>Nooit</i>	<i>Minder vaak</i>	<i>Alleen op religieuze dagen</i>	<i>Minstens 1 keer per maand</i>	<i>1 keer per week</i>	<i>Meer dan 1 keer per week</i>	<i>Elke dag</i>
a) Hoe vaak gaat u naar religieuze diensten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Hoe vaak leest u de Bijbel, Koran, Thora of een ander heilig boek?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Hoe vaak bidt u?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Beschouwt u zichzelf als lid van een godsdienst of geloofsovertuiging?

- Nee
- Ja, welke:
 - islam/moslim
 - christelijke religie (welke? *Vul in*).....
 - joods
 - oosterse religie: hindoeïsme/boeddhisme/shintoïsme ...
 - andere (welke? *Vul in*).....

7. In welke mate gaat u akkoord met volgende uitspraken?

(Duid één hokje per rij aan)

	<i>Helemaal niet akkoord</i>	<i>Niet Akkoord</i>	<i>Noch niet akkoord, noch akkoord</i>	<i>Akkoord</i>	<i>Helemaal akkoord</i>
a) Ik beslis wat ik doe. Ik hou geen rekening met een goddelijk wezen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Als goede of slechte dingen gebeuren, dan is dat deel van een plan van een goddelijk wezen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Een goddelijk wezen beslist hoe mijn leven zal verlopen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ik hang af van een goddelijk wezen voor hulp in het leven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Mijn lot in het leven ligt in de handen van een goddelijk wezen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Welke taal spreken de vader en de moeder thuis?

(Duid één hokje aan)

Vader van het kind

Nederlands

Nederlands en een andere taal

Andere taal:(vul in)

Moeder van het kind

Nederlands

Nederlands en een andere taal

Andere taal:(vul in)

9. In welke taal/talen spreken vader en moeder over de school met het kind?

(Schrijf per persoon de taal op)

Vader van het kind

.....

Moeder van het kind

.....

10. Duid aan.*(Duid één hokje per rij aan)*

	<i>Heel slecht</i>	<i>Slecht</i>	<i>Niet slecht, niet goed</i>	<i>Goed</i>	<i>Heel goed</i>
a) Hoe goed <i>begrijpt de vader</i> Nederlands?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Hoe goed <i>spreekt de vader</i> Nederlands?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Hoe goed <i>leest de vader</i> Nederlands?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Hoe goed <i>schrijft de vader</i> Nederlands?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Duid aan.*(Duid één hokje per rij aan)*

	<i>Heel slecht</i>	<i>Slecht</i>	<i>Niet slecht, niet goed</i>	<i>Goed</i>	<i>Heel goed</i>
a) Hoe goed <i>begrijpt de moeder</i> Nederlands?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Hoe goed <i>spreekt de moeder</i> Nederlands?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Hoe goed <i>leest de moeder</i> Nederlands?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Hoe goed <i>schrijft de moeder</i> Nederlands?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vragenlijst voor leerkrachten

Jaarlijkse bevraging in het kader van het PIEO-project

2014-2015

Beste leerkracht

In het kader van het PIEO-project wordt uw school wetenschappelijk opgevolgd om de effecten van dit project op het schoolteam en de leerlingen in kaart te brengen. Deze vragenlijst vormt – net als de jaarlijkse opvolging van een aantal leerlingen – een onderdeel van dit onderzoek, waartoe de school zich heeft geëngageerd. Deelname is dus niet geheel vrijblijvend: voor een goed resultaat is het van belang dat elk lid van het schoolteam zijn/haar bijdrage levert.

Met deze vragenlijst peilen we naar uw ervaringen als leerkracht in het algemeen en naar uw ervaringen met veranderingen en vernieuwingen in de school. Zo vindt u in deze vragenlijst naast een aantal vragen die peilen naar uw achtergrond (geslacht, leeftijd, ervaring, etc.), vragen over de school waar u les geeft (deel I), over uw ervaringen met het beroep van leerkracht (deel II), over uw ervaringen met veranderingen op school (deel III), met het werken in een leergemeenschap (deel IV) en tot slot met het gebruiken van informatie uit bvb testmateriaal (deel V).

Uw antwoorden worden uiteraard vertrouwelijk verwerkt, conform de wet van 8 december 1992 ter bescherming van de persoonlijke levenssfeer. Concreet wil dit zeggen dat uw antwoorden niet gedeeld worden met uw directie, collega's of anderen die geen deel uitmaken van het onderzoeksteam.

Toch zullen wij u aan het einde van deze vragenlijst vragen om uw naam in te vullen. Dit is nodig om uw antwoorden van dit jaar te kunnen koppelen aan de bevraging van vorig schooljaar. In het onderzoek zullen echter nooit uitspraken worden gedaan over u als individu en zodra de gegevens gekoppeld zijn wordt uw naam verwijderd uit alle bestanden. Uw naam zal dus nooit verschijnen in de onderzoeksresultaten.

Praktisch

Het invullen van deze vragenlijst zal ongeveer **35 minuten** van uw tijd vragen.

Gelieve de ingevulde vragenlijst **voor 15 november** onder gesloten enveloppe terug te bezorgen op het secretariaat van de school.

Meer informatie over het onderzoek van de PIEO-Monitor kan u terugvinden op onze website: www.pieo-monitor.com. Blijft u toch met vragen zitten over deze vragenlijst of het onderzoek dan kan u steeds contact opnemen met de coördinator van het onderzoeksteam door te mailen naar Elise.Burny@UGent.be of te bellen tijdens de kantooruren (09 264 86 60).

Algemene vragen

1. Wat is uw geslacht? (kruis aan)
- Man
 Vrouw
2. Hoe oud bent u? jaar (vul in)
3. Wat is uw moedertaal? (vul in)
4. Wat is uw hoogst behaalde diploma? (Kruis aan)
- Lager onderwijs
 Algemeen secundair onderwijs (ASO)
 Technisch secundair onderwijs (TSO)
 Beroeps secundair onderwijs (BSO)
 Kunst secundair onderwijs (KSO)
 Zevende specialisatiejaar
 Hoger onderwijs – 3 jaar
 Hoger onderwijs – 4 jaar
 Universitair onderwijs
5. Wat is uw opdracht in deze school?
- Kleuterleid(st)er in de kleuterklas (kruis aan wat van toepassing is en vul in)
 Leerkracht lager onderwijs in het leerjaar
6. Heeft u naast deze hoofdopdracht nog een bijkomende taak, bijvoorbeeld als zorg- of taakleerkracht?
- Neen
 Ja, als (specificeer)

7. Hoe lang werkt u al als leerkracht in deze school (dit schooljaar niet inbegrepen)?

..... jaar

8. Hoeveel jaren ervaring heeft u in totaal als leerkracht (dit schooljaar niet inbegrepen)?

..... jaar

9. In welk statuut werkt u in deze school? (*kruis aan*)

- Tijdelijk
- Vastbenoemd

10. In welk tijdsregime werkt u in deze school?

- Voltijds (100%)
- Halftijds (50%)
- Andere: (*vul in*).....%

Deel I

Uw school als organisatie

In dit deel van de vragenlijst peilen we naar uw ervaringen met de school waar u lesgeeft. Hierbij komen verschillende aspecten aan bod, zoals de infrastructuur, de visie van de school en de schoolcultuur. Gelieve telkens aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de stelling.

De infrastructuur van de school

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
A1						
A2						
A3						
A4						
A5						
A6						
A7						

De schoolcultuur

Hoe beoordeelt u volgende zaken?

	Slecht	Matig	Goed	Zeer goed	Uitstekend
B0 - De algemene sfeer onder collega's is...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BX - Mijn professionele relatie met de directie is...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
B1						
B2						
B3						
B4						
B5						
B6						
B7						

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
B8						
B9						
B10						
B11						
B12						
B13						
B14						
B15						
B16						
B17						
B18						
B19						
B20						
B21						

Beoordeling en feedback

Hoe vaak krijgt u van volgende personen een beoordeling en/of feedback over uw werk als leerkracht in deze school (dit kan zowel formeel als informeel zijn)? Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden.

	Nooit	Minder dan tweejaarlijks	1 keer per 2 jaar	1 keer per jaar	2 keer per jaar	3 keer of meer per jaar	maandlijks	Meer dan 1 keer per maand
C1	De directeur							
C2	Andere leerkrachten of leden van het schoolmanagementteam							
C3	Externe persoon of instantie (bijv. inspecteur)							

Kruis aan over welke zaken u op deze school reeds feedback heeft gekregen van uw directie en/of collega's. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

- | | | | |
|----|---|---|-----|
| C4 | <input type="checkbox"/> uw klasmanagement | <input type="checkbox"/> discipline en gedrag van de leerlingen | C8 |
| C5 | <input type="checkbox"/> uw kennis van de leerstof | <input type="checkbox"/> lesgeven in een multiculturele setting | C9 |
| C6 | <input type="checkbox"/> uw kennis van didactische aanpakken | <input type="checkbox"/> gebruik van toetsresultaten | C10 |
| C7 | <input type="checkbox"/> uw kennis van of inzicht in bijzondere leernoden (bvb dyslexie, ADHD, autisme) | <input type="checkbox"/> O geen van bovenstaande | C11 |

In welke mate heeft de beoordeling en/of feedback die u op deze school reeds ontving een verandering teweeg gebracht in volgende zaken? Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden.

	Geen wijziging	Een kleine wijziging	Een matige wijziging	Een grote wijziging	Weet niet/nvt
C12	Uw aanpak op vlak van klasmanagement				
C13	Uw kennis van en inzicht in de leerstof				
C14	Uw kennis van en inzicht in goede didactische aanpakken				
C15	Een ontwikkelings- of trainingsplan om uw lesgeven te verbeteren				
C16	Uw lesgeven aan leerlingen met bijzondere leernoden				
C17	Uw aanpak van problemen inzake discipline en gedrag bij leerlingen				
C18	Uw lesgeven aan leerlingen in een multiculturele setting				
C19	De nadruk die u in uw lesgeven legt op het verbeteren van toetsresultaten van de leerlingen				

De visie van de school

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
D1	Op onze school hebben we een duidelijk beeld over wat goed onderwijs is.						
D2	We zijn op onze school op de hoogte van nieuwe ideeën over onderwijs.						
D3	Er worden geregeld nieuwe ideeën op onze school besproken.						
D4	Op onze school blijven we kritisch kijken naar wat we samen willen bereiken.						
D5	Op onze school staan wij open voor nieuwe ideeën.						
D6	We zijn op de hoogte waarmee men op onze school zoal bezig is.						
D7	Op onze school praten wij met elkaar over wat wij met ons onderwijs willen bereiken.						
D8	Op onze school worden we gemotiveerd om steeds kritisch te blijven kijken naar onze eigen lespraktijk.						
D9	Er wordt van ons verwacht dat we meedenken over het onderwijskundig beleid van onze school.						

Ouderbetrokkenheid

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen over de betrokkenheid van ouders bij het schoolgebeuren.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
E1	Op onze school doen wij bijzondere inspanningen om ouders zich verbonden te laten voelen met de school.						
E2	Op onze school worden soms ouders ingeschakeld om andere ouders meer bij de school te betrekken.						
E3	Op onze school wordt gezorgd dat ouders elkaar leren kennen.						
E4	Bij ons wordt de school soms opengesteld voor eigen activiteiten van ouders of voor buurtactiviteiten.						
E5	Op onze school worden veel inspanningen gedaan om ouders actief te betrekken bij de school.						
E6	Op onze school doen wij een beroep op tussenpersonen om contact te leggen met moeilijk bereikbare ouders.						
E7	Op onze school kunnen ouders aan klas- en schoolactiviteiten deelnemen.						

De directie

In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen over de directie in uw school?

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
F1	De directie...					
	...stelt een langetermijnvisie voorop.					
F2	...debatteert over de visie van onze instelling.					
F3	...moedigt het personeel aan.					
F4	...verklaart waarom hij eventueel kritiek heeft op een personeelslid.					
F5	...is indien nodig beschikbaar na de werkuren om personeelsleden te helpen..					
F6	...schenkt aandacht aan het persoonlijk welzijn van de personeelsleden.					
F7	...moedigt de personeelsleden aan om nieuwe praktijken uit te proberen die aansluiten bij hun interesses.					
F8	...moedigt de personeelsleden aan om hun eigen doelen voor professioneel leren te bereiken.					
F9	...doet regelmatig klasbezoeken.					
F10	...moedigt de discussie over didactische onderwerpen aan.					
F11	...neemt deel aan discussies over hoe de manier van lesgeven de resultaten van de leerlingen beïnvloedt.					
F12	...observeert de lesmethodes van leerkrachten.					
F13	...verzekert dat de leerkrachten de vorderingen van de leerlingen systematisch opvolgen.					
F14	...evalueert de leerinhouden die worden gegeven.					

Kruis voor elke stelling aan in welke mate u het er mee eens bent.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
F15	Ik kan gemakkelijk enkele zaken opnoemen die onze directie van groot belang vindt voor onze school.					
F16	In gesprekken die ik heb met de directie hoor ik regelmatig wat belangrijk is voor onze school.					
F17	Onze directie zet ons aan om te blijven evolueren in ons werk.					
F18	Onze directie weet duidelijk wat hij/zij wil.					
F19	Wanneer we door de bomen het bos niet meer zien dan trekt onze directie de lijn die we moeten volgen.					
F20	Indien onze directie hier zou wegvallen dan zou de school haar voortrekker verliezen.					
F21	Onze directie is de bezieler achter nieuwe initiatieven die hier van start gaan.					

Heeft u opmerkingen bij dit eerste deel van de enquête?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Deel II Het beroep van leerkracht

In dit onderdeel vindt u een aantal stellingen die peilen naar hoe u het beroep van leerkracht ervaart en hoe u naar uw leerlingen kijkt.

Tevredenheid met uw job

Deze stellingen peilen naar de mate waarin u tevreden bent met uw job als leerkracht. Gelieve voor elke stelling aan te geven in welk mate u ermee akkoord gaat.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
G1						
G2						
G3						
G4						
G5						
G6						
G7						
G8						
G9						

G10 Op een schaal van 0 tot 10, hoe tevreden bent u met uw beroep? Omcirkel het cijfer van uw keuze.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Uw sterktes als leerkracht

Hoe goed vindt u uzelf in volgende zaken? Gelieve voor elke vraag een cijfer te omcirkelen van 1 (zwak) tot 5 (zeer sterk).

Ik kan...	zwak	Eerder zwak	Eerder sterk	Sterk	Zeer sterk
H1 ...storend gedrag in de klas onder controle houden.	1	2	3	4	5
H2 ...alle leerlingen vorderingen laten maken.	1	2	3	4	5
H3 ...een brede waaier aan onderwijsstrategieën gebruiken in de klas.	1	2	3	4	5
H4 ...mijn leerlingen het gevoel geven dat ze werkjes en oefeningen goed kunnen maken.	1	2	3	4	5
H5 ...elke leerling op zijn/haar niveau aanspreken in de klas.	1	2	3	4	5
H6 ...leerlingen met weinig interesse motiveren voor schoolwerk.	1	2	3	4	5
H7 ...mijn leerlingen bijbrengen dat leren belangrijk is.	1	2	3	4	5
H8 ...mijn leerlingen de regels in de klas laten naleven.	1	2	3	4	5
H9 ...een moeilijke klas hanteren.	1	2	3	4	5

Nadenken over uw eigen handelen

De volgende stellingen peilen naar hoe bewust u naar uw eigen handelen als leerkracht kijkt. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate ze op u van toepassing is.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						

Hoe goed vindt u zichzelf in volgende zaken?

Ik kan...	Zwak	Eerder zwak	Eerder sterk	Sterk
18 ...nagaan of het doel van de les bereikt is.	1	2	3	4
19 ...extra leer- en instructietijd voorzien voor zwakke leerlingen.	1	2	3	4
110 ... mijn instructie afstemmen op de verschillen tussen de leerlingen.	1	2	3	4
111 ... mijn oefeningen afstemmen op de verschillen tussen de leerlingen.	1	2	3	4

Opvattingen over uw leerlingen

J1 In welk leerjaar geeft u les? (kruis aan wat dit schooljaar van toepassing is)

- 1^e leerjaar 4^e leerjaar graadklas:
 2^e leerjaar 5^e leerjaar andere:
 3^e leerjaar 6^e leerjaar

Indien er meerdere klassen zijn in dit leerjaar, gelieve te noteren in welke klas u lesgeeft (bvb 2A)

..... O nvt

Met de volgende stellingen peilen we naar uw ervaringen met de kinderen in uw klas. Uiteraard zijn er steeds verschillen tussen leerlingen in de klas. Hierdoor kan het moeilijk zijn een algemeen geldend antwoord te geven. Hou daarom bij het beantwoorden van deze vragen de meerderheid van de klasgroep voor ogen.

	Ik vind dat (de meeste van) mijn leerlingen...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
J2	... zich goed kunnen concentreren.						
J3	... taken op tijd afmaken.						
J4	... van schoolwerk houden.						
J5	... richtlijnen goed opvolgen.						
J6	... goed meewerken.						
J7	... graag deelnemen aan lesactiviteiten.						
J8	... enthousiast zijn in de klas.						
J9	... bereiken wat op hun leeftijd kan verwacht worden.						
J10	... taken in de klas zelfstandig kunnen beginnen en afmaken.						
J11	... aandachtig zijn in de klas.						

Gelieve per rij één antwoord aan te kruisen. Hou ook hier het merendeel van de klasgroep voor ogen indien het moeilijk is een antwoord te formuleren dat voor de hele klasgroep geldt.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
J12	De (meeste) leerlingen zijn betrouwbaar.						
J13	De (meeste) leerlingen zijn zorgzaam voor elkaar.						
J14	Je mag geloof hechten aan wat de leerlingen vertellen.						
J15	Je moet de (meeste) leerlingen nauwlettend in de gaten houden.						
J16	De (meeste) leerlingen spieken of plegen bedrog als ze er de kans toe krijgen.						
J17	De (meeste) leerlingen praten vrijuit over hun leven buiten de school.						
J18	Je kunt erop rekenen dat de leerlingen hun werk doen.						
J19	Je kunt de (meeste) leerlingen vertrouwen.						
J20	De (meeste) leerlingen zijn competent.						
J21	De (meeste) leerlingen zijn gesloten.						

De volgende stellingen gaan over uw verwachtingen ten aanzien van uw leerlingen. Gelieve per rij één antwoord aan te kruisen.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
J22	Ik ben ervan overtuigd dat mijn leerlingen even goed presteren als andere kinderen van hun leeftijd.						
J23	Ik ben ervan overtuigd dat mijn leerlingen in de mogelijkheid zijn om minstens gemiddelde resultaten te behalen voor taal en rekenen.						
J24	De meeste van mijn leerlingen zijn bekwaam om de behandelde leerstof in de klas te studeren.						
J25	Mijn leerlingen zijn gemotiveerd om hun best te doen in de klas.						
J26	Ik ben ervan overtuigd dat de meeste van mijn leerlingen hard werken om het goed te doen in de klas.						
J27	Ik verwacht dat veel van mijn leerlingen op vroege leeftijd met school zullen stoppen.						
J28	Ik ben ervan overtuigd dat mijn leerlingen denken dat onderwijs heel belangrijk is.						
J29	Ik ben ervan overtuigd dat mijn leerlingen over de noodzakelijke vaardigheden beschikken om succesvol te zijn op school.						

Opvattingen over multiculturaliteit en meertaligheid op school

Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate u ermee akkoord gaat.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
K1						
K2						
K3						
K4						
K5						
K6						
K7						
K8						
K9						
K10						
K11						
K12						

Heeft u opmerkingen bij het tweede deel van deze enquête?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Deel III Verandering op school

Op elke school worden al eens veranderingen en vernieuwingen doorgevoerd. Met de volgende vragen willen we graag nagaan hoe dat bij u op school gaat, hoe u zelf tegen veranderingen aankijkt, welke actuele projecten er lopen en hoe die een invloed hebben op uw werk.

Uw houding ten aanzien van verandering

De volgende stellingen peilen naar hoe u tegenover veranderingen in de school staat en hoe u deze ervaart. Gelieve in elke rij één keuze aan te kruisen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						
L6						
L7						
L8						
L9						
L10						
L11						
L12						

Veranderingen in het verleden

Met de volgende stellingen peilen we naar hoe veranderingen bij u op school in het verleden zijn verlopen. Gelieve in elke rij aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de stelling.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
M1						
M2						
M3						
M4						

Uw ideeën over verandering

De volgende vragen peilen naar hoe u in het algemeen over verandering denkt. We willen graag weten wat er nodig is om verandering teweeg te brengen en te laten slagen. Gelieve voor elke rij één keuze aan te duiden.

	Om tot verandering te komen heb ik nood aan...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N1	... onderhandelingen over het doel van de verandering.						
N2	... een duidelijk vooropgesteld stappenplan.						
N3	... een evenwicht tussen mijn wensen en die van het beleid.						
N4	... samenwerking.						
N5	... niets, ik verander vanzelf.						

	Ik wil/zal veranderen als...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N6	... de druk groot genoeg is.						
N7	... een grondige beginanalyse aangeeft dat veranderen noodzakelijk is.						
N8	... ik beloond en gemotiveerd word.						
N9	... ik mezelf kan ontwikkelen.						
N10	... ik daar de ruimte toe krijg.						

	In de leraarskamer heb ik het liefste...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N11	... enkele ronde tafels zodat veel mensen met elkaar kunnen praten.						
N12	... vele zakelijke tafels zodat er efficiënt gewerkt kan worden.						
N13	... leuke tafels en stoelen zodat mensen zich prettig voelen.						
N14	... handige tafels zodat mensen van elkaar kunnen leren.						
N15	... een inrichting die creativiteit stimuleert.						

	Tijdens een veranderingsproces moet de directeur...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N16	... ervoor zorgen dat we het eens worden met elkaar.						
N17	... ervoor zorgen dat alle activiteiten bijdragen tot het vooropgestelde einddoel.						
N18	... de verandering aan de leerkrachten "verkopen".						
N19	... een veilige leeromgeving creëren.						
N20	... "ondernemerschap" stimuleren.						

	Een verandering is voor mij geslaagd als...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N21	... er een consensus wordt bereikt.						
N22	... een vooraf vastgesteld einddoel wordt bereikt.						
N23	... mensen zich goed/gewaardeerd voelen.						
N24	... mensen willen leren en reflecteren.						
N25	... mensen zelf het initiatief nemen om nieuwe veranderingen op te starten.						

Actuele veranderingsprojecten op uw school

01 Lopen er momenteel bij u op school veranderings- of vernieuwingsprojecten?

- ja
- neen *(ga verder naar deel IV op pagina 20)*
- dat weet ik niet *(ga verder naar deel IV op pagina 20)*

02 Kan u een korte omschrijving geven van dit project? Indien er meerdere projecten lopen, gelieve dan het project te kiezen dat de grootste impact heeft op uw werk.

.....

.....

.....

.....

03 In welke mate bent u zelf bij het project betrokken? *(kruis aan wat van toepassing is)*

- ik ben een voortrekker in dit project
- ik werk actief mee aan dit project
- ik werk beperkt mee aan dit project
- ik werk niet rechtstreeks mee aan dit project

Omgaan met verandering

Volgende stellingen peilen naar hoe u zelf als leerkracht omgaat met verandering in uw dagelijkse klaspraktijk. Gelieve per rij één keuze aan te duiden. Houd hierbij het project voor ogen dat u in de vorige vraag omschreef.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
P1	Wanneer de verandering is doorgevoerd verwacht ik geen problemen om mij aan te passen aan de nieuwe werkomstandigheden.						
P2	Door deze verandering zullen er een aantal taken moeten uitgevoerd worden waar ik goed in ben.						
P3	Ik beschik over de nodige vaardigheden om deze verandering te doen slagen.						
P4	Wanneer ik mij echt toespits dan ben ik in staat om mij te bekwamen in datgene wat van mij verwacht wordt ten gevolge van deze verandering.						
P5	Op basis van mijn ervaring heb ik het volste vertrouwen dat ik goed zal presteren na de invoering van het veranderingsproject.						

Deze stellingen peilen naar uw motieven om deel te nemen aan vernieuwingsprojecten op school. Gelieve voor elke stelling aan te geven in welke mate u het er mee eens bent.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
	Ik neem deel aan de vernieuwingsprojecten bij ons op school...						
P6	... omdat ik het boeiend vind.						
P7	... omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet deed.						
P8	... omdat het van mij verwacht wordt.						
P9	... maar ik zie eigenlijk niet in waarom we die vernieuwing nodig hebben.						
P10	... omdat ik het plezierig vind om nieuwe vaardigheden te leren.						
P11	... omdat ik wil dat de omgeving (directie, begeleiding, collega's) vindt dat ik een goede leerkracht ben.						
P12	... omdat ik niet in conflict wil komen met de omgeving (directie, collega's, begeleiding).						
P13	... omdat ik het belangrijk vind mezelf als leerkracht te ontwikkelen.						
P14	... maar ik weet eigenlijk niet waarom.						
P15	... omdat ik de geleerde vaardigheden ook op andere vlakken kan gebruiken.						
P16	...omdat het me erg interesseert.						
P17	...omdat ik dit persoonlijk zeer waardevol vind.						
P18	...omdat ik me zou schamen als ik het niet zou doen.						
P19	...omdat ik verondersteld word dit te doen.						
P20	... maar eerlijk gezegd weet ik het niet, ik heb het gevoel dat ik er mijn tijd mee verdoe.						
P21	... omdat dit voor mij een weloverwogen keuze is.						
P22	... omdat ik vernieuwen in onze school een belangrijk doel vind.						
P23	... omdat ik de anderen de indruk wil geven dat ik een waardevol deel van het schoolteam ben.						
P24	... omdat ik daar door anderen toe verplicht wordt.						
P25	... maar ik vraag me eigenlijk af waarom wij ons met zulke zaken bezighouden.						

Samenhang in de vernieuwingen

We willen graag weten hoe er bij u op school omgegaan wordt met verandering en vernieuwing. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate u het ermee eens bent.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
Q1	Ik merk een duidelijke continuïteit in de vernieuwingsprojecten van deze school.						
Q2	Er worden vele verschillende vernieuwingsprojecten in de school binnengebracht.						
Q3	Eens we een vernieuwingsprogramma opstarten wordt het goed opgevolgd om een goede werking te verzekeren.						
Q4	Er lopen zoveel projecten op school dat ik ze niet meer uit elkaar kan houden.						
Q5	Het afgelopen jaar is de coördinatie van de vernieuwingsprojecten sterk verbeterd.						

Heeft u opmerkingen bij het derde deel van deze enquête?

.....

.....

.....

.....

.....



Deel IV

De vorming van leergemeenschappen

De volgende stellingen gaan over het samen leren en delen van kennis met collega's binnen uw school en op andere scholen.

Communicatie

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
R1	In ons leerkrachtenteam hebben wij diepgaande discussies over het onderwijs.						
R2	In ons leerkrachtenteam spreken wij elkaar te weinig.						
R3	In ons leerkrachtenteam delen wij openlijk relevante informatie.						
R4	Ik ben tevreden over de snelheid waarmee ik informatie krijg van andere leerkrachten in mijn team.						
R5	Ik ben tevreden over de nauwkeurigheid van de informatie die ik krijg van andere leerkrachten in mijn team.						
R6	Als in ons leerkrachtenteam een conflict ontstaat dan wordt dat gezamenlijk besproken.						

Netwerken

De volgende reeks stellingen gaat over uw visie op netwerken. Met een netwerk bedoelen we een groep van mensen waar u mee overlegt, kennis mee deelt, mee in discussie gaat,... Gelieve in elke rij één antwoord aan te kruisen.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
S1	Leerkrachten uit mijn school nemen op vrijwillige basis deel aan netwerken met leerkrachten uit andere scholen.						
S2	Ik bediscussieer mijn onderwijspraktijk met leerkrachten uit andere scholen.						
S3	Ik wissel praktijkervaringen uit met leerkrachten van andere scholen.						
S4	Ik ontwikkel nieuwe inzichten samen met leerkrachten uit andere scholen.						
S5	Ik werk samen met leerkrachten uit verschillende onderwijsniveaus (secundair, hoger onderwijs, volwassenenonderwijs).						
S6	Door scholengroepen/-gemeenschappen zijn in onze school spontaan netwerken ontstaan.						

Deel V Gebruik van informatie

Soorten informatiebronnen

Hoe vaak gebruikt u volgende informatiebronnen om uw werk als leerkracht vorm te geven? Kruis voor elk item aan hoe frequent u het gebruikt.

		Nooit	Zelden (jaarlijks)	Af en toe (eens per semester)	Vaak (maande- lijks)	Heel vaak (wekelijks)
T1	Methodegebonden leerlingtoetsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T2	Zelfgemaakte leerlingtoetsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T3	Methodeonafhankelijke toetsen (bvb LVS, SALTO,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T4	Gestandaardiseerde toetsen (bvb OVSG, interdioscesane,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T5	Publicaties of rapporten van de Overheid, stad, gemeente,..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T6	Leerlingendossiers (BaSo-fiche, inschrijvingsfiche, CLB-dossier,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T7	Feedbackrapporten van wetenschappelijk onderzoek (bvb PIEO-Monitor)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T8	Zelfevaluatierapporten nav bevestigingen vanuit de school (bvb welbevinden, oudertevredenheid,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T9	Doorlichtingsverslagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ondersteuning bij het gebruik van informatiebronnen

De volgende stellingen peilen naar de mate waarin u ondersteund wordt in het gebruik van informatiebronnen zoals leerlingtoetsen, publicaties, dossiers en/of feedbackrapporten.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
U1	Ik word goed ondersteund in het effectief gebruiken van informatie.						
U2	Binnen onze school is er iemand aanwezig die mijn vragen over informatiegebruik kan beantwoorden.						
U3	Tijdens mijn opleiding heb ik geleerd hoe ik informatie kan gebruiken.						
U4	Op mijn school wordt specifiek tijd ingeroosterd voor informatiegebruik.						

Uw houding ten aanzien van informatiebronnen

De volgende stellingen peilen naar uw houding ten aanzien van het gebruik van diverse data en informatiebronnen (zoals toetsen, verslagen, feedbackrapporten,...) in het onderwijs. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate u het ermee eens bent.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
V1	Ik ben ervan overtuigd dat werken met informatie op school een meerwaarde vormt.						
V2	Werken met informatie is waardevol om tot beter lesgeven en leren te komen.						
V3	Ik vind dat werken met externe informatie mijn autonomie bedreigt.						
V4	Ik vind werken met externe informatie een vorm van ongewenste controle.						
V5	Ik ben enthousiast over het werken met informatie op school.						
V6	Ik juich de groeiende stimulans om met informatie te werken toe.						
V7	Ik vertrouw liever op mijn intuïtie dan op informatie.						
V8	Informatiegericht werken op school schrikt me af.						
V9	Ik sta eerder sceptisch tegenover het gebruik van informatie.						
V10	Ik heb vertrouwen in mijn capaciteiten om de degelijkheid van informatie in te schatten.						
V11	Ik vind mezelf bekwaam om informatie op een correcte manier te verzamelen.						
V12	Ik vind mezelf bekwaam om informatie op een correcte manier te interpreteren.						
V13	Ik vind mezelf bekwaam om informatie op een correcte manier te vertalen in conclusies.						

Positieve effecten van informatiegebruik op school

Welke positieve effecten van het gebruik van informatiebronnen (zoals toetsen, verslagen, feedbackrapporten, leerlingdossiers,...) herkent u op uw school?

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
W1	De prestaties van de leerlingen verbeteren.						
W2	Er is meer dialoog en overleg in de school.						
W3	Er is een sterkere doelgerichtheid binnen de school.						
W4	Er is een efficiëntere tijdsbesteding op school.						
W5	Er is een professionelere schoolwerking.						

Waarvoor worden informatiebronnen aangewend?

Aan de hand van de volgende vragen willen we graag weten waarvoor informatie bij u op school gebruikt wordt. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate informatie bijdraagt aan volgende aspecten van het onderwijs.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
	Bij ons op school wordt informatie gebruikt om...						
X1	... concrete actiepunten te formuleren om mijn werkzaamheden als leerkracht te verbeteren.						
X2	... beslissingen beter te onderbouwen.						
X3	... doelbewust nacholingen of professionaliseringsactiviteiten te selecteren.						
X4	... het welbevinden van de leerlingen op te volgen.						
X5	... de leerwinst van de leerlingen op te volgen.						
X6	... het leren op school vorm te geven.						
X7	... de leerlingbegeleiding op school vorm te geven.						
X8	... de visie van de school verder te ontwikkelen.						
X9	... een duidelijkere visie te krijgen op wat goed onderwijs is.						
X10	... een grondiger inzicht te krijgen in de leerlingen.						
X11	... mijn eigen functioneren als leerkracht kritisch te bekijken.						
X12	... meer inzicht te krijgen in mijn eigen sterktes en zwaktes als leerkracht.						
X13	... meer inzicht te krijgen in de sterktes en zwaktes van de school.						
X14	... zelf meer bewuste keuzes te maken.						
X15	... mijn <u>standpunten</u> krachtiger te onderbouwen.						
X16	... mijn eigen <u>keuzes</u> beter te verantwoorden.						
X17	... mijn eigen <u>visie</u> beter te kunnen beargumenteren naar anderen toe.						
X18	... mijn eigen <u>overtuigingen</u> krachtiger te staven.						
X19	... een positief imago voor de school te creëren.						
X20	... onze manier van werken te verantwoorden naar de buitenwereld.						
X21	... meer leerlingen aan te trekken.						
X22	... een betere verantwoording af te kunnen leggen aan de onderwijsinspectie.						

Tot slot

Wilt u nog iets kwijt over uw ervaring als leerkracht of over deze enquête?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Om uw antwoorden te kunnen koppelen aan eerdere bevestigingen kennen wij graag uw naam. Van zodra de antwoorden gekoppeld zijn wordt uw naam uit onze bestanden verwijderd. Uiteraard worden uw antwoorden niet gedeeld met derden: uw directie, collega's, de pedagogisch begeleider of andere betrokkenen zullen geen inzage krijgen in uw antwoorden.

Naam:

Bedankt voor uw medewerking!

Vragenlijst voor kleuterleid(st)ers

Jaarlijkse bevraging in het kader van het PIEO-project

2014-2015

Beste kleuterleid(st)er

In het kader van het PIEO-project wordt uw school wetenschappelijk opgevolgd om de effecten van dit project op het schoolteam en de leerlingen in kaart te brengen. Deze vragenlijst vormt – net als de jaarlijkse opvolging van een aantal leerlingen – een onderdeel van dit onderzoek, waartoe de school zich heeft geëngageerd. Deelname is dus niet geheel vrijblijvend: voor een goed resultaat is het van belang dat elk lid van het schoolteam zijn/haar bijdrage levert.

Met deze vragenlijst peilen we naar uw ervaringen als kleuterleid(st)er in het algemeen en naar uw ervaringen met veranderingen en vernieuwingen in de school. Zo vindt u in deze vragenlijst naast een aantal vragen die peilen naar uw achtergrond (geslacht, leeftijd, ervaring, etc.), vragen over de school waar u les geeft (deel I), over uw ervaringen met het beroep van kleuterleid(st)er (deel II), over uw ervaringen met veranderingen op school (deel III), met het werken in een leergemeenschap (deel IV) en tot slot met het gebruiken van informatie uit bvb testmateriaal (deel V).

Uw antwoorden worden uiteraard vertrouwelijk verwerkt, conform de wet van 8 december 1992 ter bescherming van de persoonlijke levenssfeer. Concreet wil dit zeggen dat uw antwoorden niet gedeeld worden met uw directie, collega's of anderen die geen deel uitmaken van het onderzoeksteam.

Toch zullen wij u aan het einde van deze vragenlijst vragen om uw naam in te vullen. Dit is nodig om uw antwoorden van dit jaar te kunnen koppelen aan de bevraging van vorig schooljaar. In het onderzoek zullen echter nooit uitspraken worden gedaan over u als individu en zodra de gegevens gekoppeld zijn wordt uw naam verwijderd uit alle bestanden. Uw naam zal dus nooit verschijnen in de onderzoeksresultaten.

Praktisch

Het invullen van deze vragenlijst zal ongeveer **35 minuten** van uw tijd vragen.

Gelieve de ingevulde vragenlijst **voor 15 november** onder gesloten enveloppe terug te bezorgen op het secretariaat van de school.

Meer informatie over het onderzoek van de PIEO-Monitor kan u terugvinden op onze website: www.pieo-monitor.com. Blijft u toch met vragen zitten over deze vragenlijst of het onderzoek dan kan u steeds contact opnemen met de coördinator van het onderzoeksteam door te mailen naar Elise.Burny@UGent.be of te bellen tijdens de kantooruren (09 264 86 60).

Algemene vragen

1. Wat is uw geslacht? (kruis aan)
- Man
 Vrouw
2. Hoe oud bent u? jaar (vul in)
3. Wat is uw moedertaal? (vul in)
4. Wat is uw hoogst behaalde diploma? (Kruis aan)
- Lager onderwijs
 Algemeen secundair onderwijs (ASO)
 Technisch secundair onderwijs (TSO)
 Beroeps secundair onderwijs (BSO)
 Kunst secundair onderwijs (KSO)
 Zevende specialisatiejaar
 Hoger onderwijs – 3 jaar
 Hoger onderwijs – 4 jaar
 Universitair onderwijs
5. Wat is uw opdracht in deze school?
- Kinderverzorg(st)er
 Kleuterleid(st)er in de kleuterklas (kruis aan wat van toepassing is en vul in)
6. Heeft u naast deze hoofdopdracht nog een bijkomende taak, bijvoorbeeld als zorg- of taakleerkracht?
- Neen
 Ja, als (specificeer)

7. Hoe lang werkt u al als kleuterleid(st)er in deze school (dit schooljaar niet inbegrepen)?

..... jaar

8. Hoeveel jaren ervaring heeft u in totaal als kleuterleid(st)er (dit schooljaar niet inbegrepen)?

..... jaar

9. In welk statuut werkt u in deze school? (*kruis aan*)

- Tijdelijk
- Vastbenoemd

10. In welk tijdsregime werkt u in deze school?

- Voltijds (100%)
- Halftijds (50%)
- Andere: (*vul in*).....%

Deel I

Uw school als organisatie

In dit deel van de vragenlijst peilen we naar uw ervaringen met de school waar u lesgeeft. Hierbij komen verschillende aspecten aan bod, zoals de infrastructuur, de visie van de school en de schoolcultuur. Gelieve telkens aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de stelling.

De infrastructuur van de school

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
A1						
A2						
A3						
A4						
A5						
A6						
A7						

De schoolcultuur

Hoe beoordeelt u volgende zaken?

	Slecht	Matig	Goed	Zeer goed	Uitstekend
B0 - De algemene sfeer onder collega's is...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BX - Mijn professionele relatie met de directie is...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
B1						
B2						
B3						
B4						
B5						
B6						
B7						

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
B8						
B9						
B10						
B11						
B12						
B13						
B14						
B15						
B16						
B17						
B18						
B19						
B20						
B21						

Beoordeling en feedback

Hoe vaak krijgt u van volgende personen een beoordeling en/of feedback over uw werk als kleuterleid(st)er in deze school (dit kan zowel formeel als informeel zijn)? Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden.

	Nooit	Minder dan tweejaarlijks	1 keer per 2 jaar	1 keer per jaar	2 keer per jaar	3 keer of meer per jaar	maandelijks	Meer dan 1 keer per maand
C1								
C2								
C3								

Kruis aan over welke zaken u op deze school reeds feedback heeft gekregen van uw directie en/of collega's. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

C4	<input type="checkbox"/> uw klasorganisatie	<input type="checkbox"/> gedrag van de leerlingen	C8
C5	<input type="checkbox"/> uw kennis van de ontwikkelingsdoelen	<input type="checkbox"/> werken in een multiculturele setting	C9
C6	<input type="checkbox"/> uw kennis van didactiek	<input type="checkbox"/> gebruik van toetsresultaten (bvb Toeters)	C10
C7	<input type="checkbox"/> uw kennis van of inzicht in bijzondere leernoden (bvb ADHD, autisme,...)	<input type="checkbox"/> geen van bovenstaande	C11

In welke mate heeft de beoordeling en/of feedback die u op deze school reeds ontving een verandering teweeg gebracht in volgende zaken? Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden.

	Geen wijziging	Een kleine wijziging	Een matige wijziging	Een grote wijziging	Weet niet/nvt
C12					
C13					
C14					
C15					
C16					
C17					
C18					
C19					

De visie van de school

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
D1	Op onze school hebben we een duidelijk beeld over wat goed onderwijs is.						
D2	We zijn op onze school op de hoogte van nieuwe ideeën over onderwijs.						
D3	Er worden geregeld nieuwe ideeën op onze school besproken.						
D4	Op onze school blijven we kritisch kijken naar wat we samen willen bereiken.						
D5	Op onze school staan wij open voor nieuwe ideeën.						
D6	We zijn op de hoogte waarmee men op onze school zoal bezig is.						
D7	Op onze school praten wij met elkaar over wat wij met ons onderwijs willen bereiken.						
D8	Op onze school worden we gemotiveerd om steeds kritisch te blijven kijken naar onze eigen praktijk.						
D9	Er wordt van ons verwacht dat we meedenken over het onderwijskundig beleid van onze school.						

Ouderbetrokkenheid

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen over de betrokkenheid van ouders bij het schoolgebeuren.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
E1	Op onze school doen wij bijzondere inspanningen om ouders zich verbonden te laten voelen met de school.						
E2	Op onze school worden soms ouders ingeschakeld om andere ouders meer bij de school te betrekken.						
E3	Op onze school wordt gezorgd dat ouders elkaar leren kennen.						
E4	Bij ons wordt de school soms opengesteld voor eigen activiteiten van ouders of voor buurtactiviteiten.						
E5	Op onze school worden veel inspanningen gedaan om ouders actief te betrekken bij de school.						
E6	Op onze school doen wij een beroep op tussenpersonen om contact te leggen met moeilijk bereikbare ouders.						
E7	Op onze school kunnen ouders aan klas- en schoolactiviteiten deelnemen.						

De directie

In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen over de directie in uw school?

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
F1						
F2						
F3						
F4						
F5						
F6						
F7						
F8						
F9						
F10						
F11						
F12						
F13						
F14						

Kruis voor elke stelling aan in welke mate u het ermee bent.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
F15						
F16						
F17						
F18						
F19						
F20						
F21						

Heeft u opmerkingen bij dit eerste deel van de enquête?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Deel II Het beroep van kleuterleid(st)er

In dit onderdeel vindt u een aantal stellingen die peilen naar hoe u het beroep van kleuterleid(st)er ervaart en hoe u naar uw leerlingen kijkt.

Tevredenheid met uw job

Deze stellingen peilen naar de mate waarin u tevreden bent met uw job als kleuterleid(st)er. Gelieve voor elke stelling aan te geven in welk mate u ermee akkoord gaat.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
G1						
G2						
G3						
G4						
G5						
G6						
G7						
G8						
G9						

G10 Op een schaal van 0 tot 10, hoe tevreden bent u met uw beroep? Omcirkel het cijfer van uw keuze.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Uw sterktes als kleuterleid(st)er

Hoe goed vindt u uzelf in volgende zaken? Gelieve voor elke vraag een cijfer te omcirkelen van 1 (zwak) tot 5 (zeer sterk).

		zwak	Eerder zwak	Eerder sterk	Sterk	Zeer sterk
H1	Ik kan... ... storend gedrag in de klas onder controle houden.	1	2	3	4	5
H2	... alle kinderen vorderingen laten maken.	1	2	3	4	5
H3	... een brede waaier aan onderwijsstrategieën gebruiken in de klas.	1	2	3	4	5
H4	... de kinderen het gevoel geven dat ze werkjes en oefeningen goed kunnen maken.	1	2	3	4	5
H5	... elk kind op zijn/haar niveau aanspreken in de klas.	1	2	3	4	5
H6	... kinderen met weinig interesse motiveren om te leren.	1	2	3	4	5
H8	... de kinderen de regels in de klas laten naleven.	1	2	3	4	5
H9	... een moeilijke klas hanteren.	1	2	3	4	5

Nadenken over uw eigen handelen

De volgende stellingen peilen naar hoe bewust u naar uw eigen handelen als leerkracht kijkt. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate ze op u van toepassing is.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						

Opvattingen over uw leerlingen

J1 Met welke leeftijdsgroep werkt u? (*kruis aan wat dit schooljaar van toepassing is*)

- peuters (2-3j) 3^e kleuterklas (5j)
 1e kleuterklas (3j) gemengde groep: (vul leeftijd in)
 2^e kleuterklas (4j) andere: (specifieer)

Met de volgende stellingen peilen we naar uw ervaringen met de kinderen in uw klas. Uiteraard zijn er steeds verschillen tussen kinderen in de klas. Hierdoor kan het moeilijk zijn een algemeen geldend antwoord te geven. Hou daarom bij het beantwoorden van deze vragen de meerderheid van de klasgroep voor ogen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
J4						
J5						
J6						
J7						
J8						
J9						
J11						

Gelieve per rij één antwoord aan te kruisen. Hou ook hier het merendeel van de klasgroep voor ogen indien het moeilijk is een antwoord te formuleren dat voor de hele klasgroep geldt.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
J12	De (meeste) kinderen zijn betrouwbaar.					
J13	De (meeste) kinderen zijn zorgzaam voor elkaar.					
J14	Je mag geloof hechten aan wat de kinderen vertellen.					
J15	Je moet de (meeste) kinderen nauwlettend in de gaten houden.					
J17	De (meeste) kinderen praten vrijuit over hun leven buiten de school.					
J19	Je kunt de (meeste) kinderen vertrouwen.					
J20	De (meeste) kinderen zijn competent.					
J21	De (meeste) kinderen zijn gesloten.					

De volgende stellingen gaan over uw verwachtingen ten aanzien van uw leerlingen. Gelieve per rij één antwoord aan te kruisen. Sommige stellingen zijn mogelijk niet van toepassing indien u met erg jonge kinderen werkt. In dit geval kan u het laatste hokje "weet niet/nvt" aankruisen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
J22	Ik ben ervan overtuigd dat de kinderen in mijn klas even goed leren als andere kinderen van hun leeftijd.					
J23	Ik ben ervan overtuigd dat de kinderen in mijn klas later minstens gemiddelde resultaten kunnen behalen voor taal en rekenen.					
J24	De meeste kinderen in mijn klas kunnen de ontwikkelingsdoelen halen.					
J25	De kinderen in mijn klas zijn gemotiveerd om hun best te doen in de klas.					
J26	Ik ben ervan overtuigd dat de meeste kinderen in mijn klas hun best doen.					
J27	Ik verwacht dat veel van de kinderen in mijn klas op vroege leeftijd met school zullen stoppen.					
J29	Ik ben ervan overtuigd dat de kinderen in mijn klas over de noodzakelijke vaardigheden beschikken om succesvol te zijn op school.					

Opvattingen over multiculturaliteit en meertaligheid op school

Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate u ermee akkoord gaat.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
K1	Bij contacten met ouders met een andere culturele achtergrond neem ik meer tijd om hun perspectief te begrijpen.						
K2	Het is belangrijk om in de klas aandacht te hebben voor de diverse culturen van de kinderen.						
K3	Respect hebben voor andere culturen is iets dat kinderen zo vroeg mogelijk zouden moeten leren.						
K4	Bij contacten met ouders met een andere culturele achtergrond probeer ik attent te zijn voor culturele bijzonderheden.						
K5	Anderstalige kinderen zouden op school onderling geen vreemde taal mogen spreken.						
K6	De belangrijkste reden voor schoolachterstand van anderstalige leerlingen is hun beperkte kennis van het Nederlands.						
K7	De schoolbibliotheek dient ook boeken te bevatten in de moedertaal van de leerlingen.						
K8	Anderstalige leerlingen moeten op school ook de mogelijkheid krijgen hun moedertaal te leren.						
K9	Het is belangrijker dat anderstalige leerlingen goed Nederlands leren dan de kennis van hun moedertaal te behouden.						
K10	Het is goed voor anderstalige leerlingen als er straffen worden toegekend voor het spreken van de moedertaal op school.						
K11	Door op school ook de eigen moedertaal te spreken, leren anderstalige kinderen onvoldoende Nederlands.						
K12	Anderstalige kinderen moeten ook reguliere vakken zoals rekenen aangeboden krijgen in hun eigen taal.						

Heeft u opmerkingen bij het tweede deel van deze enquête?

.....

.....

.....

.....

.....



.....
.....

Deel III Verandering op school

Op elke school worden al eens veranderingen en vernieuwingen doorgevoerd. Met de volgende vragen willen we graag nagaan hoe dat bij u op school gaat, hoe u zelf tegen veranderingen aankijkt, welke actuele projecten er lopen en hoe die een invloed hebben op uw werk.

Uw houding ten aanzien van verandering

De volgende stellingen peilen naar hoe u tegenover veranderingen in de school staat en hoe u deze ervaart. Gelieve in elke rij één keuze aan te kruisen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						
L6						
L7						
L8						
L9						
L10						
L11						
L12						

Veranderingen in het verleden

Met de volgende stellingen peilen we naar hoe veranderingen bij u op school in het verleden zijn verlopen. Gelieve in elke rij aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de stelling.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
M1						
M2						
M3						
M4						

Uw ideeën over verandering

De volgende vragen peilen naar hoe u in het algemeen over verandering denkt. We willen graag weten wat er nodig is om verandering teweeg te brengen en te laten slagen. Gelieve voor elke rij één keuze aan te duiden.

	Om tot verandering te komen heb ik nood aan...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N1	... onderhandelingen over het doel van de verandering.						
N2	... een duidelijk vooropgesteld stappenplan.						
N3	... een evenwicht tussen mijn wensen en die van het beleid.						
N4	... samenwerking.						
N5	... niets, ik verander vanzelf.						

	Ik wil/zal veranderen als...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N6	... de druk groot genoeg is.						
N7	... een grondige beginanalyse aangeeft dat veranderen noodzakelijk is.						
N8	... ik beloond en gemotiveerd word.						
N9	... ik mezelf kan ontwikkelen.						
N10	... ik daar de ruimte toe krijg.						

	In de leraarskamer heb ik het liefste...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N11	... enkele ronde tafels zodat veel mensen met elkaar kunnen praten.						
N12	... vele zakelijke tafels zodat er efficiënt gewerkt kan worden.						
N13	... leuke tafels en stoelen zodat mensen zich prettig voelen.						
N14	... handige tafels zodat mensen van elkaar kunnen leren.						
N15	... een inrichting die creativiteit stimuleert.						

	Tijdens een veranderingsproces moet de directeur...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N16	... ervoor zorgen dat we het eens worden met elkaar.						
N17	... ervoor zorgen dat alle activiteiten bijdragen tot het vooropgestelde einddoel.						
N18	... de verandering aan de leerkrachten "verkopen".						
N19	... een veilige leeromgeving creëren.						
N20	... "ondernemerschap" stimuleren.						

	Een verandering is voor mij geslaagd als...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N21	... er een consensus wordt bereikt.						
N22	... een vooraf vastgesteld einddoel wordt bereikt.						
N23	... mensen zich goed/gewaardeerd voelen.						
N24	... mensen willen leren en reflecteren.						
N25	... mensen zelf het initiatief nemen om nieuwe veranderingen op te starten.						

Actuele veranderingsprojecten op uw school

01 Lopen er momenteel bij u op school veranderings- of vernieuwingsprojecten?

ja

neen *(ga verder naar deel IV op pagina 20)*

dat weet ik niet *(ga verder naar deel IV op pagina 20)*

02 Kan u een korte omschrijving geven van dit project? Indien er meerdere projecten lopen, gelieve dan het project te kiezen dat de grootste impact heeft op uw werk.

.....

.....

.....

.....

03 In welke mate bent u zelf bij het project betrokken? *(kruis aan wat van toepassing is)*

ik ben een voortrekker in dit project

ik werk actief mee aan dit project

ik werk beperkt mee aan dit project

ik werk niet rechtstreeks mee aan dit project

Omgaan met verandering

Volgende stellingen peilen naar hoe u zelf als leerkracht omgaat met verandering in uw dagelijkse klaspraktijk. Gelieve per rij één keuze aan te duiden. Houd hierbij het project voor ogen dat u in de vorige vraag omschreef.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
P1	Wanneer de verandering is doorgevoerd verwacht ik geen problemen om mij aan te passen aan de nieuwe werkomstandigheden.						
P2	Door deze verandering zullen er een aantal taken moeten uitgevoerd worden waar ik goed in ben.						
P3	Ik beschik over de nodige vaardigheden om deze verandering te doen slagen.						
P4	Wanneer ik mij echt toespits dan ben ik in staat om mij te bekwamen in datgene wat van mij verwacht wordt ten gevolge van deze verandering.						
P5	Op basis van mijn ervaring heb ik het volste vertrouwen dat ik goed zal presteren na de invoering van het veranderingsproject.						

Deze stellingen peilen naar uw motieven om deel te nemen aan vernieuwingsprojecten op school. Gelieve voor elke stelling aan te geven in welke mate u het er mee eens bent.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
	Ik neem deel aan de vernieuwingsprojecten bij ons op school...						
P6	... omdat ik het boeiend vind.						
P7	... omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet deed.						
P8	... omdat het van mij verwacht wordt.						
P9	... maar ik zie eigenlijk niet in waarom we die vernieuwing nodig hebben.						
P10	... omdat ik het plezierig vind om nieuwe vaardigheden te leren.						
P11	... omdat ik wil dat de omgeving (directie, begeleiding, collega's) vindt dat ik een goede leerkracht ben.						
P12	... omdat ik niet in conflict wil komen met de omgeving (directie, collega's, begeleiding).						
P13	... omdat ik het belangrijk vind mezelf als leerkracht te ontwikkelen.						
P14	... maar ik weet eigenlijk niet waarom.						
P15	... omdat ik de geleerde vaardigheden ook op andere vlakken kan gebruiken.						
P16	...omdat het me erg interesseert.						
P17	...omdat ik dit persoonlijk zeer waardevol vind.						
P18	...omdat ik me zou schamen als ik het niet zou doen.						
P19	...omdat ik verondersteld word dit te doen.						
P20	... maar eerlijk gezegd weet ik het niet, ik heb het gevoel dat ik er mijn tijd mee verdoe.						
P21	... omdat dit voor mij een weloverwogen keuze is.						
P22	... omdat ik vernieuwen in onze school een belangrijk doel vind.						
P23	... omdat ik de anderen de indruk wil geven dat ik een waardevol deel van het schoolteam ben.						
P24	... omdat ik daar door anderen toe verplicht wordt.						
P25	... maar ik vraag me eigenlijk af waarom wij ons met zulke zaken bezighouden.						

Samenhang in de vernieuwingen

We willen graag weten hoe er bij u op school omgegaan wordt met verandering en vernieuwing. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate u het ermee eens bent.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
Q1	Ik merk een duidelijke continuïteit in de vernieuwingsprojecten van deze school.						
Q2	Er worden vele verschillende vernieuwingsprojecten in de school binnengebracht.						
Q3	Eens we een vernieuwingsprogramma opstarten wordt het goed opgevolgd om een goede werking te verzekeren.						
Q4	Er lopen zoveel projecten op school dat ik ze niet meer uit elkaar kan houden.						
Q5	Het afgelopen jaar is de coördinatie van de vernieuwingsprojecten sterk verbeterd.						

Heeft u opmerkingen bij het derde deel van deze enquête?

.....

.....

.....

.....

.....



Deel IV

De vorming van leergemeenschappen

In het moderne onderwijs wordt sterk ingezet op de vorming en ontwikkeling van professionele leergemeenschappen op school. De volgende stellingen gaan over het samen leren en delen van kennis met collega's binnen uw school en op andere scholen.

Communicatie

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
R1	In ons leerkrachtenteam hebben wij diepgaande discussies over het onderwijs.						
R2	In ons leerkrachtenteam spreken wij elkaar te weinig.						
R3	In ons leerkrachtenteam delen wij openlijk relevante informatie.						
R4	Ik ben tevreden over de snelheid waarmee ik informatie krijg van andere leerkrachten in mijn team.						
R5	Ik ben tevreden over de nauwkeurigheid van de informatie die ik krijg van andere kleuterleid(st)ers op school.						
R6	Als in ons leerkrachtenteam een conflict ontstaat dan wordt dat gezamenlijk besproken.						

Netwerken

De volgende reeks stellingen gaat over uw visie op netwerken. Met een netwerk bedoelen we een groep van mensen waar u mee overlegt, kennis mee deelt, mee in discussie gaat,... Gelieve in elke rij één antwoord aan te kruisen.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
S1	Leerkrachten uit mijn school nemen op vrijwillige basis deel aan netwerken met leerkrachten uit andere scholen.						
S2	Ik bediscussieer mijn onderwijspraktijk met kleuterleid(st)ers uit andere scholen.						
S3	Ik wissel ervaringen uit met kleuterleid(st)ers van andere scholen.						
S4	Ik ontwikkel nieuwe inzichten samen met kleuterleid(st)ers uit andere scholen.						
S5	Ik werk samen met leerkrachten uit verschillende onderwijsniveaus (lager onderwijs, hoger onderwijs, volwassenenonderwijs).						
S6	Door scholengroepen/-gemeenschappen zijn in onze school spontaan netwerken ontstaan.						

Deel V Gebruik van informatie

Soorten informatiebronnen

Hoe vaak gebruikt u volgende informatiebronnen om uw werk als leerkracht vorm te geven? Kruis voor elk item aan hoe frequent u het gebruikt.

		Nooit	Zelden (jaarlijks)	Af en toe (eens per semester)	Vaak (maande- lijks)	Heel vaak (wekelijks)
T2	Zelfgemaakte toetsen of werkblaadjes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T3	Gestandaardiseerde toetsen (bv Toeters, TALK,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T5	Publicaties of rapporten van de Overheid, stad, gemeente,.. (bv ontwikkelingsdoelen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T6	Leerlingendossiers (inschrijvingsfiche, CLB-dossier,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T7	Feedbackrapporten van wetenschappelijk onderzoek (bv PIEO-Monitor)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T8	Zelfevaluatierapporten nav bevragingen vanuit de school (bv welbevinden, oudertevredenheid,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T9	Doorlichtingsverslagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ondersteuning bij het gebruik van informatiebronnen

De volgende stellingen peilen naar de mate waarin u ondersteund wordt in het gebruik van informatiebronnen zoals leerlingtoetsen, publicaties, dossiers en/of feedbackrapporten.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
U1	Ik word goed ondersteund in het effectief gebruiken van informatie (bv toetsresultaten).						
U2	Binnen onze school is er iemand aanwezig die mijn vragen over informatiegebruik kan beantwoorden.						
U3	Tijdens mijn opleiding heb ik geleerd hoe ik informatie (bv toetsresultaten) kan gebruiken.						
U4	Op mijn school wordt specifiek tijd ingeroosterd voor informatiegebruik (bv afnemen van toetsen).						

Uw houding ten aanzien van informatiebronnen

De volgende stellingen peilen naar uw houding ten aanzien van het gebruik van diverse data en informatiebronnen (zoals toetsen, verslagen, feedbackrapporten,...) in het onderwijs. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate u het ermee eens bent.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
V5						
V7						
V8						
V9						
V10						
V11						
V12						
V13						

Tot slot

Wilt u nog iets kwijt over uw ervaring als leerkracht of over deze enquête?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Om uw antwoorden te kunnen koppelen aan eerdere bevestigingen kennen wij graag uw naam. Van zodra de antwoorden gekoppeld zijn wordt uw naam uit onze bestanden verwijderd. Uiteraard worden uw antwoorden niet gedeeld met derden: uw directie, collega's, de pedagogisch begeleider of andere betrokkenen zullen geen inzage krijgen in uw antwoorden.

Naam:

Bedankt voor uw medewerking!

Vragenlijst voor ondersteunend pedagogisch personeel

Jaarlijkse bevraging in het kader van het PIEO-project

2014-2015

Beste

In het kader van het PIEO-project wordt uw school wetenschappelijk opgevolgd om de effecten van dit project op het schoolteam en de leerlingen in kaart te brengen. Deze vragenlijst vormt – net als de jaarlijkse opvolging van een aantal leerlingen – een onderdeel van dit onderzoek, waartoe de school zich heeft geëngageerd. Deelname is dus niet geheel vrijblijvend: voor een goed resultaat is het van belang dat elk lid van het schoolteam zijn/haar bijdrage levert.

Met deze vragenlijst peilen we naar uw ervaringen in uw job in het algemeen en naar uw ervaringen met veranderingen en vernieuwingen in de school. Zo vindt u in deze vragenlijst naast een aantal vragen die peilen naar uw achtergrond (geslacht, leeftijd, ervaring, etc.), vragen over de school waar u les geeft (deel I), over uw ervaringen met uw beroep (deel II), over uw ervaringen met veranderingen op school (deel III), met het werken in een leergemeenschap (deel IV) en tot slot met het gebruiken van informatie uit bvb testmateriaal (deel V).

Uw antwoorden worden uiteraard vertrouwelijk verwerkt, conform de wet van 8 december 1992 ter bescherming van de persoonlijke levenssfeer. Concreet wil dit zeggen dat uw antwoorden niet gedeeld worden met uw directie, collega's of anderen die geen deel uitmaken van het onderzoeksteam.

Toch zullen wij u aan het einde van deze vragenlijst vragen om uw naam in te vullen. Dit is nodig om uw antwoorden van dit jaar te kunnen koppelen aan de bevraging van vorig schooljaar. In het onderzoek zullen echter nooit uitspraken worden gedaan over u als individu en zodra de gegevens gekoppeld zijn wordt uw naam verwijderd uit alle bestanden. Uw naam zal dus nooit verschijnen in de onderzoeksresultaten.

Praktisch

Het invullen van deze vragenlijst zal ongeveer **35 minuten** van uw tijd vragen.

Gelieve de ingevulde vragenlijst **voor 15 november** onder gesloten enveloppe terug te bezorgen op het secretariaat van de school.

Meer informatie over het onderzoek van de PIEO-Monitor kan u terugvinden op onze website: www.pieo-monitor.com. Blijft u toch met vragen zitten over deze vragenlijst of het onderzoek dan kan u steeds contact opnemen met de coördinator van het onderzoeksteam door te mailen naar Elise.Burny@UGent.be of te bellen tijdens de kantooruren (09 264 86 60).

Algemene vragen

1. Wat is uw geslacht? (kruis aan)

- Man
- Vrouw

2. Hoe oud bent u? jaar (vul in)

3. Wat is uw moedertaal? (vul in)

4. Wat is uw hoogst behaalde diploma? (Kruis aan)

- Lager onderwijs
- Algemeen secundair onderwijs (ASO)
- Technisch secundair onderwijs (TSO)
- Beroeps secundair onderwijs (BSO)
- Kunst secundair onderwijs (KSO)
- Zevende specialisatiejaar
- Hoger onderwijs – 3 jaar
- Hoger onderwijs – 4 jaar
- Universitair onderwijs

5. Wat is uw opdracht in deze school?

- Taakleerkracht (kruis aan wat van toepassing is en vul in)
- Ambulante leerkracht
- Zorgcoördinator
- SES leerkracht
- Andere:

6. Heeft u naast deze hoofdopdracht nog een bijkomende taak?

- Neen
- Ja, als (specificeer)

7. Hoe lang werkt u al in uw huidige functie in deze school (dit schooljaar niet inbegrepen)?

..... jaar

8. Hoeveel jaren ervaring heeft u in totaal in het onderwijs (dit schooljaar niet inbegrepen)?

..... jaar

9. In welk statuut werkt u in deze school? (*kruis aan*)

- Tijdelijk
- Vastbenoemd

10. In welk tijdsregime werkt u in deze school?

- Voltijds (100%)
- Halftijds (50%)
- Andere: (*vul in*).....%

Deel I

Uw school als organisatie

In dit deel van de vragenlijst peilen we naar uw ervaringen met de school waar u werkt. Hierbij komen verschillende aspecten aan bod, zoals de infrastructuur, de visie van de school en de schoolcultuur. Gelieve telkens aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de stelling.

De infrastructuur van de school

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
A1						
A2						
A3						
A4						
A5						
A6						
A7						

De schoolcultuur

Hoe beoordeelt u volgende zaken?

	Slecht	Matig	Goed	Zeer goed	Uitstekend
B0 - De algemene sfeer onder collega's is...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
BX - Mijn professionele relatie met de directie is...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
B1						
B2						
B3						
B4						
B5						
B6						
B7						

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
B8						
B9						
B10						
B11						
B12						
B13						
B14						
B15						
B16						
B17						
B18						
B19						
B20						
B21						

Beoordeling en feedback

Hoe vaak krijgt u van volgende personen een beoordeling en/of feedback over uw werk als leerkracht in deze school (dit kan zowel formeel als informeel zijn)? Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden.

	Nooit	Minder dan tweejaarlijks	1 keer per 2 jaar	1 keer per jaar	2 keer per jaar	3 keer of meer per jaar	maandelijks	Meer dan 1 keer per maand
C1	De directeur							
C2	Andere leerkrachten of leden van het schoolmanagementteam							
C3	Externe persoon of instantie (bijv. inspecteur)							

Kruis aan over welke zaken u op deze school reeds (positieve of negatieve) feedback heeft gekregen van uw directie en/of collega's. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

- | | | | |
|----|--|---|-----|
| C4 | <input type="checkbox"/> uw omgang met de kinderen | <input type="checkbox"/> discipline en gedrag van de leerlingen | C8 |
| C5 | <input type="checkbox"/> uw kennis van de leerstof | <input type="checkbox"/> werken in een multiculturele setting | C9 |
| C6 | <input type="checkbox"/> uw kennis van didactische aanpakken | <input type="checkbox"/> gebruik van toetsresultaten | C10 |
| C7 | <input type="checkbox"/> uw kennis van of inzicht in bijzondere leernoden (bv dyslexie, ADHD, autisme) | <input type="checkbox"/> O geen van bovenstaande | C11 |

In welke mate heeft de beoordeling en/of feedback die u op deze school reeds ontving een verandering teweeg gebracht in volgende zaken? Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden.

	Geen wijziging	Een kleine wijziging	Een matige wijziging	Een grote wijziging	Weet niet/nvt
C12	Uw omgang met de kinderen				
C13	Uw kennis van en inzicht in de leerstof				
C14	Uw kennis van en inzicht in goede didactische aanpakken				
C15	Een ontwikkelings- of trainingsplan om uw werk te verbeteren				
C16	Uw manier van werken met leerlingen met bijzondere leernoden				
C17	Uw aanpak van problemen inzake discipline en gedrag bij leerlingen				
C18	Uw manier van omgaan met leerlingen in een multiculturele setting				
C19	De nadruk die u in uw lesgeven legt op het verbeteren van de toetsresultaten van de leerlingen				

De visie van de school

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
D1	Op onze school hebben we een duidelijk beeld over wat goed onderwijs is.						
D2	We zijn op onze school op de hoogte van nieuwe ideeën over onderwijs.						
D3	Er worden geregeld nieuwe ideeën op onze school besproken.						
D4	Op onze school blijven we kritisch kijken naar wat we samen willen bereiken.						
D5	Op onze school staan wij open voor nieuwe ideeën.						
D6	We zijn op de hoogte waarmee men op onze school zoal bezig is.						
D7	Op onze school praten wij met elkaar over wat wij met ons onderwijs willen bereiken.						
D8	Op onze school worden we gemotiveerd om steeds kritisch te blijven kijken naar onze eigen lespraktijk.						
D9	Er wordt van ons verwacht dat we meedenken over het onderwijskundig beleid van onze school.						

Ouderbetrokkenheid

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen over de betrokkenheid van ouders bij het schoolgebeuren.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
E1	Op onze school doen wij bijzondere inspanningen om ouders zich verbonden te laten voelen met de school.						
E2	Op onze school worden soms ouders ingeschakeld om andere ouders meer bij de school te betrekken.						
E3	Op onze school wordt gezorgd dat ouders elkaar leren kennen.						
E4	Bij ons wordt de school soms opengesteld voor eigen activiteiten van ouders of voor buurtactiviteiten.						
E5	Op onze school worden veel inspanningen gedaan om ouders actief te betrekken bij de school.						
E6	Op onze school doen wij een beroep op tussenpersonen om contact te leggen met moeilijk bereikbare ouders.						
E7	Op onze school kunnen ouders aan klas- en schoolactiviteiten deelnemen.						

De directie

In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen over de directie in uw school?

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
F1						
F2						
F3						
F4						
F5						
F6						
F7						
F8						
F9						
F10						
F11						
F12						
F13						
F14						

Kruis voor elke stelling aan in welke mate u het er mee eens bent.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
F15						
F16						
F17						
F18						
F19						
F20						
F21						

Heeft u opmerkingen bij dit eerste deel van de enquête?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Deel II Uw beroep

In dit onderdeel vindt u een aantal stellingen die peilen naar hoe u uw beroep ervaart en hoe u naar de leerlingen kijkt.

Tevredenheid met uw job

Deze stellingen peilen naar de mate waarin u tevreden bent met uw job. Gelieve voor elke stelling aan te geven in welk mate u ermee akkoord gaat.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
G1						
G2						
G3						
G4						
G5						
G6						
G7						
G8						
G9						

G10 Op een schaal van 0 tot 10, hoe tevreden bent u met uw beroep? Omcirkel het cijfer van uw keuze.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Uw sterktes als leerkracht

Hoe goed vindt u uzelf in volgende zaken? Gelieve voor elke vraag een cijfer te omcirkelen van 1 (zwak) tot 5 (zeer sterk).

Ik kan...	zwak	Eerder zwak	Eerder sterk	Sterk	Zeer sterk
H1 ...storend gedrag onder controle houden.	1	2	3	4	5
H2 ...alle leerlingen vorderingen laten maken.	1	2	3	4	5
H3 ...een brede waaier aan onderwijsstrategieën gebruiken.	1	2	3	4	5
H4 ...mijn leerlingen het gevoel geven dat ze werkjes en oefeningen goed kunnen maken.	1	2	3	4	5
H5 ...elke leerling op zijn/haar niveau aanspreken.	1	2	3	4	5
H6 ...leerlingen met weinig interesse motiveren voor schoolwerk.	1	2	3	4	5
H7 ...mijn leerlingen bijbrengen dat leren belangrijk is.	1	2	3	4	5
H8 ...mijn leerlingen de regels in de klas laten naleven.	1	2	3	4	5
H9 ...een moeilijke groep hanteren.	1	2	3	4	5

Nadenken over uw eigen handelen

De volgende stellingen peilen naar hoe bewust u naar uw eigen handelen kijkt. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate ze op u van toepassing is.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
11	Ik bezin me af en toe over de manier waarop ik mijn werk doe.						
12	Ik denk af en toe na over de communicatie met mijn collega's.						
13	Ik kan moeilijk aangeven wat ik het afgelopen jaar geleerd heb.						
14	Ik heb eigenlijk geen idee hoe goed ik mijn werk doe.						
15	Ik vergelijk mijn functioneren af en toe met hoe ik een jaar geleden functioneerde.						
16	Ik denk na over wat ik het afgelopen jaar niet goed heb gedaan.						
17	Ik vergelijk mijn functioneren met dat van mijn collega's.						

Opvattingen over de leerlingen

Met de volgende stellingen peilen we naar uw ervaringen met de kinderen op school. Uiteraard zijn er steeds verschillen tussen leerlingen. Hierdoor kan het moeilijk zijn een algemeen geldend antwoord te geven. Hou daarom bij het beantwoorden van deze vragen de meerderheid van de kinderen voor ogen. Gelieve per rij één antwoord aan te kruisen.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
J12	De (meeste) leerlingen zijn betrouwbaar.						
J13	De (meeste) leerlingen zijn zorgzaam voor elkaar.						
J14	Je mag geloof hechten aan wat de leerlingen vertellen.						
J15	Je moet de (meeste) leerlingen nauwlettend in de gaten houden.						
J16	De (meeste) leerlingen spieken of plegen bedrog als ze er de kans toe krijgen.						
J17	De (meeste) leerlingen praten vrijuit over hun leven buiten de school.						
J18	Je kunt erop rekenen dat de leerlingen hun werk doen.						
J19	Je kunt de (meeste) leerlingen vertrouwen.						
J20	De (meeste) leerlingen zijn competent.						
J21	De (meeste) leerlingen zijn gesloten.						

De volgende stellingen gaan over uw verwachtingen ten aanzien van de leerlingen. Gelieve per rij één antwoord aan te kruisen.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
J22	Ik ben ervan overtuigd dat mijn leerlingen even goed presteren als andere kinderen van hun leeftijd.						
J23	Ik ben ervan overtuigd dat mijn leerlingen in de mogelijkheid zijn om minstens gemiddelde resultaten te behalen voor taal en rekenen.						
J24	De meeste van mijn leerlingen zijn bekwaam om de behandelde leerstof in de klas te studeren.						
J25	Mijn leerlingen zijn gemotiveerd om hun best te doen in de klas.						
J26	Ik ben ervan overtuigd dat de meeste van mijn leerlingen hard werken om het goed te doen in de klas.						
J27	Ik verwacht dat veel van mijn leerlingen op vroege leeftijd met school zullen stoppen.						
J28	Ik ben ervan overtuigd dat mijn leerlingen denken dat onderwijs heel belangrijk is.						
J29	Ik ben ervan overtuigd dat mijn leerlingen over de noodzakelijke vaardigheden beschikken om succesvol te zijn op school.						

Opvattingen over multiculturaliteit en meertaligheid op school

Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate u ermee akkoord gaat.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
K1	Bij contacten met ouders met een andere culturele achtergrond neem ik meer tijd om hun perspectief te begrijpen.						
K2	Het is belangrijk om in de klas aandacht te hebben voor de diverse culturen van de kinderen.						
K3	Respect hebben voor andere culturen is iets dat kinderen zo vroeg mogelijk zouden moeten leren.						
K4	Bij contacten met ouders met een andere culturele achtergrond probeer ik attent te zijn voor culturele bijzonderheden.						
K5	Anderstalige kinderen zouden op school onderling geen vreemde taal mogen spreken.						
K6	De belangrijkste reden voor schoolachterstand van anderstalige leerlingen is hun beperkte kennis van het Nederlands.						
K7	De schoolbibliotheek dient ook boeken te bevatten in de moedertaal van de leerlingen.						
K8	Anderstalige leerlingen moeten op school ook de mogelijkheid krijgen hun moedertaal te leren.						
K9	Het is belangrijker dat anderstalige leerlingen goed Nederlands leren dan de kennis van hun moedertaal te behouden.						
K10	Het is goed voor anderstalige leerlingen als er straffen worden toegekend voor het spreken van de moedertaal op school.						
K11	Door op school ook de eigen moedertaal te spreken, leren anderstalige kinderen onvoldoende Nederlands.						
K12	Anderstalige kinderen moeten ook reguliere vakken zoals rekenen aangeboden krijgen in hun eigen taal.						

Heeft u opmerkingen bij het tweede deel van deze enquête?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Deel III Verandering op school

Op elke school worden al eens veranderingen en vernieuwingen doorgevoerd. Met de volgende vragen willen we graag nagaan hoe dat bij u op school gaat, hoe u zelf tegen veranderingen aankijkt, welke actuele projecten er lopen en hoe die een invloed hebben op uw werk.

Uw houding ten aanzien van verandering

De volgende stellingen peilen naar hoe u tegenover veranderingen in de school staat en hoe u deze ervaart. Gelieve in elke rij één keuze aan te kruisen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
L1						
L2						
L3						
L4						
L5						
L6						
L7						
L8						
L9						
L10						
L11						
L12						

Veranderingen in het verleden

Met de volgende stellingen peilen we naar hoe veranderingen bij u op school in het verleden zijn verlopen. Gelieve in elke rij aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de stelling.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
M1						
M2						
M3						
M4						

Uw ideeën over verandering

De volgende vragen peilen naar hoe u in het algemeen over verandering denkt. We willen graag weten wat er nodig is om verandering teweeg te brengen en te laten slagen. Gelieve voor elke rij één keuze aan te duiden.

	Om tot verandering te komen heb ik nood aan...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N1	... onderhandelingen over het doel van de verandering.						
N2	... een duidelijk vooropgesteld stappenplan.						
N3	... een evenwicht tussen mijn wensen en die van het beleid.						
N4	... samenwerking.						
N5	... niets, ik verander vanzelf.						

	Ik wil/zal veranderen als...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N6	... de druk groot genoeg is.						
N7	... een grondige beginanalyse aangeeft dat veranderen noodzakelijk is.						
N8	... ik beloond en gemotiveerd word.						
N9	... ik mezelf kan ontwikkelen.						
N10	... ik daar de ruimte toe krijg.						

	In de leraarskamer heb ik het liefste...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N11	... enkele ronde tafels zodat veel mensen met elkaar kunnen praten.						
N12	... vele zakelijke tafels zodat er efficiënt gewerkt kan worden.						
N13	... leuke tafels en stoelen zodat mensen zich prettig voelen.						
N14	... handige tafels zodat mensen van elkaar kunnen leren.						
N15	... een inrichting die creativiteit stimuleert.						

	Tijdens een veranderingsproces moet de directeur...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N16	... ervoor zorgen dat we het eens worden met elkaar.						
N17	... ervoor zorgen dat alle activiteiten bijdragen tot het vooropgestelde einddoel.						
N18	... de verandering aan de leerkrachten "verkopen".						
N19	... een veilige leeromgeving creëren.						
N20	... "ondernemerschap" stimuleren.						

	Een verandering is voor mij geslaagd als...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
N21	... er een consensus wordt bereikt.						
N22	... een vooraf vastgesteld einddoel wordt bereikt.						
N23	... mensen zich goed/gewaardeerd voelen.						
N24	... mensen willen leren en reflecteren.						
N25	... mensen zelf het initiatief nemen om nieuwe veranderingen op te starten.						

Actuele veranderingsprojecten op uw school

01 Lopen er momenteel bij u op school veranderings- of vernieuwingsprojecten?

ja

neen *(ga verder naar deel IV op pagina 20)*

dat weet ik niet *(ga verder naar deel IV op pagina 20)*

02 Kan u een korte omschrijving geven van dit project? Indien er meerdere projecten lopen, gelieve dan het project te kiezen dat de grootste impact heeft op uw werk.

.....

.....

.....

.....

03 In welke mate bent u zelf bij het project betrokken? *(kruis aan wat van toepassing is)*

ik ben een voortrekker in dit project

ik werk actief mee aan dit project

ik werk beperkt mee aan dit project

ik werk niet rechtstreeks mee aan dit project

Omgaan met verandering

Volgende stellingen peilen naar hoe u zelf als leerkracht omgaat met verandering in uw dagelijkse klaspraktijk. Gelieve per rij één keuze aan te duiden. Houd hierbij het project voor ogen dat u in de vorige vraag omschreef.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
P1	Wanneer de verandering is doorgevoerd verwacht ik geen problemen om mij aan te passen aan de nieuwe werkomstandigheden.						
P2	Door deze verandering zullen er een aantal taken moeten uitgevoerd worden waar ik goed in ben.						
P3	Ik beschik over de nodige vaardigheden om deze verandering te doen slagen.						
P4	Wanneer ik mij echt toespits dan ben ik in staat om mij te bekwamen in datgene wat van mij verwacht wordt ten gevolge van deze verandering.						
P5	Op basis van mijn ervaring heb ik het volste vertrouwen dat ik goed zal presteren na de invoering van het veranderingsproject.						

Deze stellingen peilen naar uw motieven om deel te nemen aan vernieuwingsprojecten op school. Gelieve voor elke stelling aan te geven in welke mate u het er mee eens bent.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
	Ik neem deel aan de vernieuwingsprojecten bij ons op school...						
P6	... omdat ik het boeiend vind.						
P7	... omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet deed.						
P8	... omdat het van mij verwacht wordt.						
P9	... maar ik zie eigenlijk niet in waarom we die vernieuwing nodig hebben.						
P10	... omdat ik het plezierig vind om nieuwe vaardigheden te leren.						
P11	... omdat ik wil dat de omgeving (directie, begeleiding, collega's) vindt dat ik een goede leerkracht ben.						
P12	... omdat ik niet in conflict wil komen met de omgeving (directie, collega's, begeleiding).						
P13	... omdat ik het belangrijk vind mezelf als leerkracht te ontwikkelen.						
P14	... maar ik weet eigenlijk niet waarom.						
P15	... omdat ik de geleerde vaardigheden ook op andere vlakken kan gebruiken.						
P16	...omdat het me erg interesseert.						
P17	...omdat ik dit persoonlijk zeer waardevol vind.						
P18	...omdat ik me zou schamen als ik het niet zou doen.						
P19	...omdat ik verondersteld word dit te doen.						
P20	... maar eerlijk gezegd weet ik het niet, ik heb het gevoel dat ik er mijn tijd mee verdoe.						
P21	... omdat dit voor mij een weloverwogen keuze is.						
P22	... omdat ik vernieuwen in onze school een belangrijk doel vind.						
P23	... omdat ik de anderen de indruk wil geven dat ik een waardevol deel van het schoolteam ben.						
P24	... omdat ik daar door anderen toe verplicht wordt.						
P25	... maar ik vraag me eigenlijk af waarom wij ons met zulke zaken bezighouden.						

Samenhang in de vernieuwingen

We willen graag weten hoe er bij u op school omgegaan wordt met verandering en vernieuwing. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate u het ermee eens bent.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
Q1	Ik merk een duidelijke continuïteit in de vernieuwingsprojecten van deze school.						
Q2	Er worden vele verschillende vernieuwingsprojecten in de school binnengebracht.						
Q3	Eens we een vernieuwingsprogramma opstarten wordt het goed opgevolgd om een goede werking te verzekeren.						
Q4	Er lopen zoveel projecten op school dat ik ze niet meer uit elkaar kan houden.						
Q5	Het afgelopen jaar is de coördinatie van de vernieuwingsprojecten sterk verbeterd.						

Heeft u opmerkingen bij het derde deel van deze enquête?

.....

.....

.....

.....

.....



Deel IV

De vorming van leergemeenschappen

In het moderne onderwijs wordt sterk ingezet op de vorming en ontwikkeling van professionele leergemeenschappen op school. De volgende stellingen gaan over het samen leren en delen van kennis met collega's binnen uw school en op andere scholen.

Communicatie

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
R1	In ons leerkrachtenteam hebben wij diepgaande discussies over het onderwijs.						
R2	In ons leerkrachtenteam spreken wij elkaar te weinig.						
R3	In ons leerkrachtenteam delen wij openlijk relevante informatie.						
R4	Ik ben tevreden over de snelheid waarmee ik informatie krijg van andere leerkrachten in mijn team.						
R5	Ik ben tevreden over de nauwkeurigheid van de informatie die ik krijg van andere leerkrachten in mijn team.						
R6	Als in ons leerkrachtenteam een conflict ontstaat dan wordt dat gezamenlijk besproken.						

Netwerken

De volgende reeks stellingen gaat over uw visie op netwerken. Met een netwerk bedoelen we een groep van mensen waar u mee overlegt, kennis mee deelt, mee in discussie gaat,... Gelieve in elke rij één antwoord aan te kruisen.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
S1	Leerkrachten uit mijn school nemen op vrijwillige basis deel aan netwerken met leerkrachten uit andere scholen.						
S2	Ik bediscussieer mijn onderwijspraktijk met collega's uit andere scholen.						
S3	Ik wissel praktijkervaringen uit met collega's van andere scholen.						
S4	Ik ontwikkel nieuwe inzichten samen met collega's uit andere scholen.						
S5	Ik werk samen met leerkrachten uit verschillende onderwijsniveaus (secundair, hoger onderwijs, volwassenenonderwijs).						
S6	Door scholengroepen/-gemeenschappen zijn in onze school spontaan netwerken ontstaan.						

Deel V Gebruik van informatie

Soorten informatiebronnen

Hoe vaak gebruikt u volgende informatiebronnen om uw werk vorm te geven? Kruis voor elk item aan hoe frequent u het gebruikt.

		Nooit	Zelden (jaarlijks)	Af en toe (eens per semester)	Vaak (maande- lijks)	Heel vaak (wekelijks)
T1	Methodegebonden leerlingtoetsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T2	Zelfgemaakte leerlingtoetsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T3	Methodeonafhankelijke toetsen (bvb LVS, SALTO,..)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T4	Gestandaardiseerde toetsen (bvb OVSG, interdioscesane,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T5	Publicaties of rapporten van de Overheid, stad, gemeente,..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T6	Leerlingendossiers (BaSo-fiche, inschrijvingsfiche, CLB-dossier,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T7	Feedbackrapporten van wetenschappelijk onderzoek (bvb PIEO-Monitor)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T8	Zelfevaluatierapporten nav bevestigingen vanuit de school (bvb welbevinden, oudertevredenheid,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
T9	Doorlichtingsverslagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ondersteuning bij het gebruik van informatiebronnen

De volgende stellingen peilen naar de mate waarin u ondersteund wordt in het gebruik van informatiebronnen zoals leerlingtoetsen, publicaties, dossiers en/of feedbackrapporten.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
U1	Ik ondersteun andere leerkrachten in het effectief gebruiken van informatie.						
U2	Andere leerkrachten kunnen bij mij terecht met vragen over het gebruik van informatiebronnen.						
U3	Tijdens mijn opleiding heb ik geleerd hoe ik informatie kan gebruiken.						
U4	Op mijn school wordt specifiek tijd ingeroosterd voor informatiegebruik.						

Uw houding ten aanzien van informatiebronnen

De volgende stellingen peilen naar uw houding ten aanzien van het gebruik van diverse data en informatiebronnen (zoals toetsen, verslagen, feedbackrapporten,...) in het onderwijs. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate u het ermee eens bent.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
V1	Ik ben ervan overtuigd dat werken met informatie op school een meerwaarde vormt.						
V2	Werken met informatie is waardevol om tot beter lesgeven en leren te komen.						
V3	Ik vind dat werken met externe informatie mijn autonomie bedreigt.						
V4	Ik vind werken met externe informatie een vorm van ongewenste controle.						
V5	Ik ben enthousiast over het werken met informatie op school.						
V6	Ik juich de groeiende stimulans om met informatie te werken toe.						
V7	Ik vertrouw liever op mijn intuïtie dan op informatie.						
V8	Informatiegericht werken op school schrikt me af.						
V9	Ik sta eerder sceptisch tegenover het gebruik van informatie.						
V10	Ik heb vertrouwen in mijn capaciteiten om de degelijkheid van informatie in te schatten.						
V11	Ik vind mezelf bekwaam om informatie op een correcte manier te verzamelen.						
V12	Ik vind mezelf bekwaam om informatie op een correcte manier te interpreteren.						
V13	Ik vind mezelf bekwaam om informatie op een correcte manier te vertalen in conclusies.						

Positieve effecten van informatiegebruik op school

Welke positieve effecten van het gebruik van informatiebronnen (zoals toetsen, verslagen, feedbackrapporten, leerlingdossiers,...) herkent u op uw school?

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
W1	De prestaties van de leerlingen verbeteren.						
W2	Er is meer dialoog en overleg in de school.						
W3	Er is een sterkere doelgerichtheid binnen de school.						
W4	Er is een efficiëntere tijdsbesteding op school.						
W5	Er is een professionelere schoolwerking.						

Waarvoor worden informatiebronnen aangewend?

Aan de hand van de volgende vragen willen we graag weten waarvoor informatie bij u op school gebruikt wordt. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate informatie bijdraagt aan volgende aspecten van het onderwijs.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
	Bij ons op school wordt informatie gebruikt om...						
X1	... concrete actiepunten te formuleren om mijn werkzaamheden als leerkracht te verbeteren.						
X2	... beslissingen beter te onderbouwen.						
X3	... doelbewust nacholingen of professionaliseringsactiviteiten te selecteren.						
X4	... het welbevinden van de leerlingen op te volgen.						
X5	... de leerwinst van de leerlingen op te volgen.						
X6	... het leren op school vorm te geven.						
X7	... de leerlingbegeleiding op school vorm te geven.						
X8	... de visie van de school verder te ontwikkelen.						
X9	... een duidelijkere visie te krijgen op wat goed onderwijs is.						
X10	... een grondiger inzicht te krijgen in de leerlingen.						
X11	... mijn eigen functioneren als leerkracht kritisch te bekijken.						
X12	... meer inzicht te krijgen in mijn eigen sterktes en zwaktes als leerkracht.						
X13	... meer inzicht te krijgen in de sterktes en zwaktes van de school.						
X14	... zelf meer bewuste keuzes te maken.						
X15	... mijn <u>standpunten</u> krachtiger te onderbouwen.						
X16	... mijn eigen <u>keuzes</u> beter te verantwoorden.						
X17	... mijn eigen <u>visie</u> beter te kunnen beargumenteren naar anderen toe.						
X18	... mijn eigen <u>overtuigingen</u> krachtiger te staven.						
X19	... een positief imago voor de school te creëren.						
X20	... onze manier van werken te verantwoorden naar de buitenwereld.						
X21	... meer leerlingen aan te trekken.						
X22	... een betere verantwoording af te kunnen leggen aan de onderwijsinspectie.						

Tot slot

Wilt u nog iets kwijt over uw ervaring als leerkracht of over deze enquête?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Om uw antwoorden te kunnen koppelen aan eerdere bevestigingen kennen wij graag uw naam. Van zodra de antwoorden gekoppeld zijn wordt uw naam uit onze bestanden verwijderd. Uiteraard worden uw antwoorden niet gedeeld met derden: uw directie, collega's, de pedagogisch begeleider of andere betrokkenen zullen geen inzage krijgen in uw antwoorden.

Naam:

Bedankt voor uw medewerking!

Vragenlijst voor de directie

Jaarlijkse bevraging in het kader van het PIEO-project

2014-2015

Beste directeur

In het kader van het PIEO-project wordt uw school wetenschappelijk opgevolgd om de effecten van dit project op het schoolteam en de leerlingen in kaart te brengen. Deze vragenlijst vormt – net als de jaarlijkse opvolging van een aantal leerlingen – een onderdeel van dit onderzoek, waartoe de school zich heeft geëngageerd. Deelname is dus niet geheel vrijblijvend: voor een goed resultaat is het van belang dat elk lid van het schoolteam zijn/haar bijdrage levert.

Met deze vragenlijst peilen we naar uw ervaringen als directeur in het algemeen en naar uw ervaringen met veranderingen en vernieuwingen in de school. Zo vindt u in deze vragenlijst naast een aantal vragen die peilen naar uw achtergrond (geslacht, leeftijd, ervaring, etc.), vragen over de school waar u les geeft (deel I), over uw ervaringen met het beroep van directeur (deel II), over uw ervaringen met veranderingen op school (deel III), met het werken in een leergemeenschap (deel IV) en tot slot met het gebruiken van informatie uit bvb testmateriaal (deel V).

Uw antwoorden worden uiteraard vertrouwelijk verwerkt, conform de wet van 8 december 1992 ter bescherming van de persoonlijke levenssfeer. Concreet wil dit zeggen dat uw antwoorden niet gedeeld worden met uw collega's of anderen die geen deel uitmaken van het onderzoeksteam.

Toch zullen wij u aan het einde van deze vragenlijst vragen om uw naam in te vullen. Dit is nodig om uw antwoorden van dit jaar te kunnen koppelen aan de bevraging van vorig schooljaar. In het onderzoek zullen echter nooit uitspraken worden gedaan over u als individu en zodra de gegevens gekoppeld zijn wordt uw naam verwijderd uit alle bestanden. Uw naam zal dus nooit verschijnen in de onderzoeksresultaten.

Praktisch

Het invullen van deze vragenlijst zal ongeveer **35 minuten** van uw tijd vragen.

Gelieve de ingevulde vragenlijst **voor 15 november** onder gesloten enveloppe terug te bezorgen op het secretariaat van de school.

Meer informatie over het onderzoek van de PIEO-Monitor kan u terugvinden op onze website: www.pieo-monitor.com. Blijft u toch met vragen zitten over deze vragenlijst of het onderzoek dan kan u steeds contact opnemen met de coördinator van het onderzoeksteam door te mailen naar Elise.Burny@UGent.be of te bellen tijdens de kantooruren (09 264 86 60).

Algemene vragen

1. Wat is uw geslacht? (kruis aan)
- Man
 Vrouw
2. Hoe oud bent u? jaar (vul in)
3. Wat is uw moedertaal? (vul in)
4. Wat is uw hoogst behaalde diploma? (Kruis aan)
- Lager onderwijs
 Algemeen secundair onderwijs (ASO)
 Technisch secundair onderwijs (TSO)
 Beroeps secundair onderwijs (BSO)
 Kunst secundair onderwijs (KSO)
 Zevende specialisatiejaar
 Hoger onderwijs – 3 jaar
 Hoger onderwijs – 4 jaar
 Universitair onderwijs
5. Geeft u naast uw functie van directeur ook les?
- Neen (kruis aan wat van toepassing is en vul in)
 Ja, lesuren per week
6. Hoe lang werkt u al als directeur in deze school (dit schooljaar niet inbegrepen)?
..... jaar
7. Hoeveel jaren ervaring heeft u in totaal als directeur (dit schooljaar niet inbegrepen)?
..... jaar
8. In welk statuut werkt u in deze school? (kruis aan)
- Tijdelijk
 Vastbenoemd

9. In welk tijdsregime werkt u in deze school?

- Voltijds (100%)
- Halftijds (50%)
- Andere: *(vul in)*.....%

Deel I

Uw school als organisatie

In dit deel van de vragenlijst peilen we naar uw ervaringen met de school waar u werkt. Hierbij komen verschillende aspecten aan bod, zoals de infrastructuur, de visie van de school en de schoolcultuur. Gelieve telkens aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de stelling.

De infrastructuur van de school

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
A1						
A2						
A3						
A4						
A5						
A6						
A7						

Kenmerken van de school

Hoeveel klassen, kleuters en kleuterleid(st)ers zijn er in de kleuterschool? Gelieve onderstaande tabel aan te vullen. Opgelet! Indien uw school meerdere vestigingen heeft, gelieve de tabel dan enkel in te vullen voor de vestiging die deelneemt aan het onderzoek van de PIEO-Monitor.

B1	Totaal aantal kleuterklassen op school		O nvt
B2	Aantal klasgroepen ingedeeld naar leeftijd (3-jarigen /4-jarigen / 5-jarigen)		O nvt
B3	Aantal klassen met gemengde leeftijd (jonge kleuters / oudere kleuters / alle leeftijden samen)		O nvt
B4	Totaal aantal leerlingen in de kleuterschool		O nvt
B5	Aantal kleuterleid(st)ers met voltijdse opdracht		O nvt
B6	Aantal kleuterleid(st)ers met deeltijdse opdracht		O nvt

Hoeveel klassen en leerlingen zijn er in de lagere school? Opgelet! Indien uw school meerdere vestigingen heeft, gelieve de tabel dan enkel in te vullen voor de vestiging die deelneemt aan het onderzoek van de PIEO-Monitor.

B7	Totaal aantal klassen in de lagere school		
B8	Aantal klasgroepen met klassieke leeftjidsindeling (6-jarigen in 1 ^e leerjaar)		O nvt
B9	Aantal graadklassen		O nvt
B10	Aantal klasgroepen met alternatieve indeling (vb volgens niveau)		O nvt
B11	Totaal aantal leerlingen in de lagere school		

Hoeveel leerkrachten zijn er in de lagere school?

B12	Aantal leerkrachten lager onderwijs met een voltijdse opdracht (incl. Levensbeschouwing, turnleerkracht, etc)		O nvt
B13	Aantal leerkrachten lager onderwijs met een deeltijdse opdracht		O nvt

B14 Hoeveel kleuterleid(st)ers en/of leerkrachten hebben vorig schooljaar (sept 2013-juni 2014) hun tewerkstelling op de school stopgezet wegens einde contract, pensioen, ontslag of een andere reden?

.....

De schoolcultuur

Hoe beoordeelt u volgende zaken?

		Slecht	Matig	Goed	Zeer goed	Uitstekend
C1	- De algemene sfeer onder collega's is...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C2	- Mijn professionele relatie met de leerkrachten is...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
C3	Het team in onze school is enthousiast om er iets van te maken.						
C4	De leerkrachten in onze school steunen datgene wat we met de school willen bereiken.						
C5	In onze school zijn er meningsverschillen tussen de leden van het team over welke school we willen zijn.						
C6	Niet alle leerkrachten hebben dezelfde mening over wat belangrijk is voor onze school.						
C7	Iedereen trekt aan hetzelfde zeel in onze school.						
C8	Alle leerkrachten werken hier in dezelfde geest aan de basisdoelen van onze school.						
C9	Sommige leerkrachten houden er ideeën op na die niet echt passen binnen de school.						

Beoordeling en feedback

Hoe vaak krijgt u van volgende personen een beoordeling en/of feedback over uw werk als directeur (dit kan zowel formeel als informeel zijn)? Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden.

	Nooit	Minder dan tweejaarlijks	1 keer per 2 jaar	1 keer per jaar	2 keer per jaar	3 keer of meer per jaar	maandelijks	Meer dan 1 keer per maand
D1								
D2								
D3								
D4								

In welke mate heeft de beoordeling en/of feedback die u op deze school reeds ontving een verandering teweeg gebracht in volgende zaken? Gelieve in elke rij één keuze aan te duiden.

	Geen wijziging	Een kleine wijziging	Een matige wijziging	Een grote wijziging	Weet niet/nvt
D5					
D6					
D7					
D8					
D9					
D10					
D11					
D12					
D13					

De visie van de school

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
D1						
D2						
D3						
D4						
D5						
D6						
D7						
D8						
D9						

Ouderbetrokkenheid

Gelieve aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de volgende stellingen over de betrokkenheid van ouders bij het schoolgebeuren.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
E1						
E2						
E3						
E4						
E5						
E6						
E7						

Leiderschap

In welke mate bent u het eens met volgende stellingen? Gelieve in elke rij één keuze aan te kruisen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
F1						
F2						
F3						

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
F4						
F5						
F6						
F7						
F8						
F9						
F10						
F11						
F12						
F13						
F14						
F15						
F16						
F17						

Heeft u opmerkingen bij dit eerste deel van de enquête?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Deel II Het beroep van directeur

In dit onderdeel vindt u een aantal stellingen die peilen naar hoe u het beroep van leerkracht ervaart en hoe u naar uw leerlingen kijkt.

Uw tijdsbesteding

Hieronder worden een aantal aspecten uit het takenpakket van een directeur basisonderwijs opgesomd. Gelieve deze te rangschikken volgens de tijd die u aan elke categorie spendeert. Geef het cijfer 1 voor de taak waar u de meeste tijd aan spendeert, 2 voor de volgende taak en zo verder tot 8 voor de taak waar u de minste tijd aan spendeert.

	Taak	Prioriteit
G1	Planning en organisatie van activiteiten binnen en buiten de school (bvb. Organisatie van opvang, busvervoer, toezicht, lessenroosters opmaken, opendeurdag,...)	
G2	Beheer (bvb. Beheer van budgetten, infrastructuur, voorraden, bibliotheek, herstellingen,...)	
G3	Administratie (bvb. Invoer van gegevens, dagelijkse correspondentie, telefoons, personeelsadministratie,...)	
G4	Persoonlijke professionele ontwikkeling (bvb eigen nascholing, vakliteratuur doornemen, informatie opzoeken, studeren,...)	
G5	Contact met de leerkrachten (individueel of in groep)	
G6	Contact met leerlingen	
G7	Contacten met ouders	
G8	Overleg met externen (bvb. Schoolbestuur, scholengemeenschap, CLB, inspectie,..)	

Hoe schat u zelf de verhouding in van de tijd die u op jaarbasis besteedt aan pedagogische taken enerzijds en administratieve taken anderzijds?

G9 Pedagogisch beleid:%

G10 Administratie:%

G11 Bent u tevreden met deze verdeling?

O ja

O neen, ik zou liever *meer / minder* tijd besteden aan administratieve taken (doorstrepen wat niet past)

Tevredenheid met uw job

Deze stellingen peilen naar de mate waarin u tevreden bent met uw job als directeur. Gelieve voor elke stelling aan te geven in welk mate u ermee akkoord gaat.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
G1	Ik ben trots op mijn beroep.						
G2	Voor mij zijn de voordelen van het beroep van directeur groter dan de nadelen.						
G3	Als leerkracht is het moeilijk bevrediging in het werk te vinden.						
G4	Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk.						
G5	Ik ben met mijn beroep zeer tevreden.						
G6	Als ik alles nog eens over mocht doen, dan zou ik weer directeur worden.						
G7	Ik voel me opgebrand door mijn werk.						
G8	Wanneer ik de kans ertoe kreeg zou ik en andere baan nemen.						
G9	Als het lesgeven erop zit kijk ik er tevreden op terug.						

G10 Op een schaal van 0 tot 10, hoe tevreden bent u met uw beroep? Omcirkel het cijfer van uw keuze.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Nadenken over uw eigen handelen

De volgende stellingen peilen naar hoe u naar uw eigen handelen als directeur kijkt. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate ze op u van toepassing is.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
H1	Ik bezin me af en toe over de manier waarop ik mijn werk doe.						
H2	Ik denk af en toe na over de communicatie met mijn collega's.						
H3	Ik kan moeilijk aangeven wat ik het afgelopen jaar geleerd heb.						
H4	Ik heb eigenlijk geen idee hoe goed ik mijn werk doe.						
H5	Ik vergelijk mijn functioneren af en toe met hoe ik een jaar geleden functioneerde.						
H6	Ik denk na over wat ik het afgelopen jaar niet goed heb gedaan.						
H7	Ik vergelijk mijn functioneren met dat van collega's.						

Opvattingen over multiculturaliteit en meertaligheid op school

Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate u ermee akkoord gaat.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
I1						
	Bij contacten met ouders met een andere culturele achtergrond neem ik meer tijd om hun perspectief te begrijpen.					
I2						
	Het is belangrijk om in de klas aandacht te hebben voor de diverse culturen van de kinderen.					
I3						
	Respect hebben voor andere culturen is iets dat kinderen zo vroeg mogelijk zouden moeten leren.					
I4						
	Bij contacten met ouders met een andere culturele achtergrond probeer ik attent te zijn voor culturele bijzonderheden.					
I5						
	Anderstalige kinderen zouden op school onderling geen vreemde taal mogen spreken.					
I6						
	De belangrijkste reden voor schoolachterstand van anderstalige leerlingen is hun beperkte kennis van het Nederlands.					
I7						
	De schoolbibliotheek dient ook boeken te bevatten in de moedertaal van de leerlingen.					
I8						
	Anderstalige leerlingen moeten op school ook de mogelijkheid krijgen hun moedertaal te leren.					
I9						
	Het is belangrijker dat anderstalige leerlingen goed Nederlands leren dan de kennis van hun moedertaal te behouden.					
I10						
	Het is goed voor anderstalige leerlingen als er straffen worden toegekend voor het spreken van de moedertaal op school.					
I11						
	Door op school ook de eigen moedertaal te spreken, leren anderstalige kinderen onvoldoende Nederlands.					
I12						
	Anderstalige kinderen moeten ook reguliere vakken zoals rekenen aangeboden krijgen in hun eigen taal.					

Opvattingen over de leerlingen

Met de volgende stellingen peilen we naar uw ervaringen met de leerlingen op school. Uiteraard zijn er steeds verschillen tussen kinderen. Hierdoor kan het moeilijk zijn een algemeen geldend antwoord te geven. Hou daarom bij het beantwoorden van deze vragen de meerderheid van de kinderen voor ogen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
J12						
J13						
J14						
J15						
J16						
J17						
J18						
J19						
J20						
J21						

Heeft u opmerkingen bij het tweede deel van deze enquête?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Deel III Verandering op school

Op elke school worden al eens veranderingen en vernieuwingen doorgevoerd. Met de volgende vragen willen we graag nagaan hoe dat bij u op school gaat, hoe u zelf tegen veranderingen aankijkt, welke actuele projecten er lopen en hoe die een invloed hebben op uw werk.

Uw houding ten aanzien van verandering

De volgende stellingen peilen naar hoe u tegenover veranderingen in de school staat en hoe u deze ervaart. Gelieve in elke rij één keuze aan te kruisen.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
K1						
K2						
K3						
K4						
K5						
K6						
K7						
K8						
K9						
K10						
K11						
K12						

Veranderingen in het verleden

Met de volgende stellingen peilen we naar hoe veranderingen bij u op school in het verleden zijn verlopen. Gelieve in elke rij aan te kruisen in welke mate u het eens bent met de stelling.

	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
L1						
L2						
L3						
L4						

Uw ideeën over verandering

Een school is een organisatie die constant in beweging is. Dit gaat vaak gepaard met veranderingen en vernieuwingen. Iedereen heeft zijn mening over hoe dit best kan gebeuren.

De volgende vragen peilen naar hoe u in het algemeen over verandering denkt. In welke mate bent u het eens met de volgende stellingen over veranderen?

	De leerkrachten in deze school beschouwen een verandering als geslaagd ...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
M1	... als er een consensus wordt bereikt.						
M2	... als een vooraf vastgesteld einddoel wordt bereikt.						
M3	... als mensen zich goed/gewaardeerd voelen.						
M4	... als mensen willen leren en reflecteren.						
M5	... als mensen zelf het initiatief nemen om nieuwe veranderingen op te starten.						

	Om tot verandering te komen hebben de leerkrachten van deze school...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
M6	... nood aan onderhandelingen over het doel van de verandering.						
M7	... nood aan een duidelijk vooropgesteld stappenplan.						
M8	... nood aan een evenwicht tussen hun wensen en die van het beleid.						
M9	... nood aan samenwerking.						
M10	... nergens nood aan, ze veranderen vanzelf.						

	Bij het inrichten van de leraarskamer kies ik voor...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
M11	... enkele ronde tafels zodat veel mensen met elkaar kunnen praten.						
M12	... vele zakelijke tafels zodat er efficiënt gewerkt kan worden.						
M13	... leuke tafels en stoelen zodat mensen zich prettig voelen.						
M14	... handige tafels zodat mensen van elkaar kunnen leren						
M15	... een inrichting die creativiteit stimuleert.						

	De leerkrachten van deze school veranderen wanneer...	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
M16	... de druk groot genoeg is.						
M17	... een grondige beginanalyse aangeeft dat veranderen noodzakelijk is.						
M18	... ze beloond en gemotiveerd zullen worden.						
M19	... ze zichzelf kunnen ontwikkelen.						
M20	... ze daar de ruimte toe krijgen.						

	Als schoolleider moet ik van de leerkrachten van deze school tijdens een veranderproces....	Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
M21	... er voor zorgen dat ze het eens worden met elkaar.						
M22	... er voor zorgen dat alle activiteiten bijdragen tot het vooropgestelde einddoel.						
M23	... de verandering aan hen "verkopen".						
M24	... een veilige leeromgeving creëren.						
M25	... "ondernemerschap" stimuleren.						

Actuele veranderingsprojecten op uw school

N1 Lopen er momenteel bij u op school veranderings- of vernieuwingsprojecten?

- ja
- neen *(ga verder naar deel IV op pagina 20)*
- dat weet ik niet *(ga verder naar deel IV op pagina 20)*

N2 Kan u een korte omschrijving geven van dit project? Indien er meerdere projecten lopen, gelieve dan het project te kiezen dat de grootste impact heeft op uw werk.

.....

.....

.....

.....

N3 In welke mate bent u zelf bij het project betrokken? *(kruis aan wat van toepassing is)*

- ik ben een voortrekker in dit project
- ik werk actief mee aan dit project
- ik werk beperkt mee aan dit project
- ik werk niet rechtstreeks mee aan dit project

Omgaan met verandering

Volgende stellingen peilen naar hoe u zelf als leerkracht omgaat met verandering in uw dagelijkse klaspraktijk. Gelieve per rij één keuze aan te duiden. Houd hierbij het project voor ogen dat u in de vorige vraag omschreef.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
O1	Wanneer de verandering is doorgevoerd verwacht ik geen problemen om mij aan te passen aan de nieuwe werkomstandigheden.						
O2	Door deze verandering zullen er een aantal taken moeten uitgevoerd worden waar ik goed in ben.						
O3	Ik beschik over de nodige vaardigheden om deze verandering te doen slagen.						
O4	Wanneer ik mij echt toespits dan ben ik in staat om mij te bekwamen in datgene wat van mij verwacht wordt ten gevolge van deze verandering.						
O5	Op basis van mijn ervaring heb ik het volste vertrouwen dat ik goed zal presteren na de invoering van het veranderingsproject.						

Deze stellingen peilen naar uw motieven om deel te nemen aan vernieuwingsprojecten op school. Gelieve voor elke stelling aan te geven in welke mate u het er mee eens bent.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
	Ik neem deel aan de vernieuwingsprojecten bij ons op school...						
P6	... omdat ik het boeiend vind.						
P7	... omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet deed.						
P8	... omdat het van mij verwacht wordt.						
P9	... maar ik zie eigenlijk niet in waarom we die vernieuwing nodig hebben.						
P10	... omdat ik het plezierig vind om nieuwe vaardigheden te leren.						
P11	... omdat ik wil dat de omgeving (directie, begeleiding, collega's) vindt dat ik een goede leerkracht ben.						
P12	... omdat ik niet in conflict wil komen met de omgeving (directie, collega's, begeleiding).						
P13	... omdat ik het belangrijk vind mezelf als leerkracht te ontwikkelen.						
P14	... maar ik weet eigenlijk niet waarom.						
P15	... omdat ik de geleerde vaardigheden ook op andere vlakken kan gebruiken.						
P16	...omdat het me erg interesseert.						
P17	...omdat ik dit persoonlijk zeer waardevol vind.						
P18	...omdat ik me zou schamen als ik het niet zou doen.						
P19	...omdat ik verondersteld word dit te doen.						
P20	... maar eerlijk gezegd weet ik het niet, ik heb het gevoel dat ik er mijn tijd mee verdoe.						
P21	... omdat dit voor mij een weloverwogen keuze is.						
P22	... omdat ik vernieuwen in onze school een belangrijk doel vind.						
P23	... omdat ik de anderen de indruk wil geven dat ik een waardevol deel van het schoolteam ben.						
P24	... omdat ik daar door anderen toe verplicht wordt.						
P25	... maar ik vraag me eigenlijk af waarom wij ons met zulke zaken bezighouden.						

Samenhang in de vernieuwingen

We willen graag weten hoe er bij u op school omgegaan wordt met verandering en vernieuwing. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate u het ermee eens bent.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
Px1	Ik merk een duidelijke continuïteit in de vernieuwingsprojecten van deze school.						
Px2	Er worden vele verschillende vernieuwingsprojecten in de school binnengebracht.						
Px3	Eens we een vernieuwingsprogramma opstarten wordt het goed opgevolgd om een goede werking te verzekeren.						
Px4	Er lopen zoveel projecten op school dat ik ze niet meer uit elkaar kan houden.						
Px5	Het afgelopen jaar is de coördinatie van de vernieuwingsprojecten sterk verbeterd.						

Heeft u opmerkingen bij het derde deel van deze enquête?

.....

.....

.....

.....

.....



Deel IV

De vorming van leergemeenschappen

In het moderne onderwijs wordt sterk ingezet op de vorming en ontwikkeling van professionele leergemeenschappen op school. De volgende stellingen gaan over het samen leren en delen van kennis met collega's binnen uw school en op andere scholen.

Communicatie

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
Q1	In ons schoolteam hebben wij diepgaande discussies over het onderwijs.						
Q2	In ons schoolteam spreken wij elkaar te weinig.						
Q3	In ons schoolteam delen wij openlijk relevante informatie.						
Q4	Ik ben tevreden over de snelheid waarmee ik informatie krijg van de leerkrachten in mijn team.						
Q5	Ik ben tevreden over de nauwkeurigheid van de informatie die ik krijg van de leerkrachten in mijn team.						
Q6	Als in ons schoolteam een conflict ontstaat dan wordt dat gezamenlijk besproken.						

Netwerken

De volgende reeks stellingen gaat over uw visie op netwerken. Met een netwerk bedoelen we een groep van mensen waar u mee overlegt, kennis mee deelt, mee in discussie gaat,... Gelieve in elke rij één antwoord aan te kruisen.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
R1	Leerkrachten uit mijn school nemen op vrijwillige basis deel aan netwerken met leerkrachten uit andere scholen.						
R2	Ik bediscussieer mijn onderwijspraktijk met de directie van andere scholen.						
R3	Ik wissel praktijkervaringen uit met directeurs van andere scholen.						
R4	Ik ontwikkel nieuwe inzichten samen met directeurs uit andere scholen.						
R5	Ik werk samen met partners uit verschillende onderwijsniveaus (secundair, hoger onderwijs, volwassenenonderwijs).						
R6	Door scholengroepen/-gemeenschappen zijn in onze school spontaan netwerken ontstaan.						

Deel V Gebruik van informatie

Soorten informatiebronnen

Hoe vaak worden volgende informatiebronnen op uw school gebruikt? Kruis voor elk item aan hoe frequent het gebruikt wordt.

		Nooit	Zelden (jaarlijks)	Af en toe (eens per semester)	Vaak (maande- lijks)	Heel vaak (wekelijks)
S1	Methodegebonden leerlingtoetsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S2	Zelfgemaakte leerlingtoetsen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S3	Methodeonafhankelijke toetsen (bvb LVS, SALTO,..)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S4	Gestandaardiseerde toetsen (bvb OVSG, interdioscesane,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S5	Publicaties of rapporten van de Overheid, stad, gemeente,..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S6	Leerlingendossiers (BaSo-fiche, inschrijvingsfiche, CLB-dossier,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S7	Feedbackrapporten van wetenschappelijk onderzoek (bvb PIEO-Monitor)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S8	Zelfevaluatierapporten nav bevestigingen vanuit de school (bvb welbevinden, oudertevredenheid,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S9	Doorlichtingsverslagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ondersteuning bij het gebruik van informatiebronnen

De volgende stellingen peilen naar de mate waarin u ondersteund wordt in het gebruik van informatiebronnen zoals leerlingtoetsen, publicaties, dossiers en/of feedbackrapporten.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
T1	Ik word goed ondersteund in het effectief gebruiken van informatie.						
T2	Binnen onze school is er iemand aanwezig die mijn vragen over informatiegebruik kan beantwoorden.						
T3	Tijdens mijn opleiding heb ik geleerd hoe ik informatie kan gebruiken.						
T4	Op mijn school wordt specifiek tijd ingeroosterd voor informatiegebruik.						

Uw houding ten aanzien van informatiebronnen

De volgende stellingen peilen naar uw houding ten aanzien van het gebruik van diverse data en informatiebronnen (zoals toetsen, verslagen, feedbackrapporten,...) in het onderwijs. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate u het ermee eens bent.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
U1	Ik ben ervan overtuigd dat werken met informatie op school een meerwaarde vormt.						
U2	Werken met informatie is waardevol om tot beter lesgeven en leren te komen.						
U3	Ik vind dat werken met externe informatie mijn autonomie bedreigt.						
U4	Ik vind werken met externe informatie een vorm van ongewenste controle.						
U5	Ik ben enthousiast over het werken met informatie op school.						
U6	Ik juich de groeiende stimulans om met informatie te werken toe.						
U7	Ik vertrouw liever op mijn intuïtie dan op informatie.						
U8	Informatiegericht werken op school schrikt me af.						
U9	Ik sta eerder sceptisch tegenover het gebruik van informatie.						
U10	Ik heb vertrouwen in mijn capaciteiten om de degelijkheid van informatie in te schatten.						
U11	Ik vind mezelf bekwaam om informatie op een correcte manier te verzamelen.						
U12	Ik vind mezelf bekwaam om informatie op een correcte manier te interpreteren.						
U13	Ik vind mezelf bekwaam om informatie op een correcte manier te vertalen in conclusies.						

Positieve effecten van informatiegebruik op school

Welke positieve effecten van het gebruik van informatiebronnen (zoals toetsen, verslagen, feedbackrapporten, leerlingdossiers,...) herkent u op uw school?

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
V1	De prestaties van de leerlingen verbeteren.						
V2	Er is meer dialoog en overleg in de school.						
V3	Er is een sterkere doelgerichtheid binnen de school.						
V4	Er is een efficiëntere tijdsbesteding op school.						
V5	Er is een professionelere schoolwerking.						

Waarvoor worden informatiebronnen aangewend?

Aan de hand van de volgende vragen willen we graag weten waarvoor informatie bij u op school gebruikt wordt. Gelieve voor elke stelling aan te kruisen in welke mate informatie bijdraagt aan volgende aspecten van het onderwijs.

		Volledig oneens	Oneens	Niet eens/ niet oneens	Eens	Volledig eens	Weet niet/nvt
	Bij ons op school wordt informatie gebruikt om...						
W1	... concrete actiepunten te formuleren om mijn werkzaamheden als leerkracht te verbeteren.						
W2	... beslissingen beter te onderbouwen.						
W3	... doelbewust nacholingen of professionaliseringsactiviteiten te selecteren.						
W4	... het welbevinden van de leerlingen op te volgen.						
W5	... de leerwinst van de leerlingen op te volgen.						
W6	... het leren op school vorm te geven.						
W7	... de leerlingbegeleiding op school vorm te geven.						
W8	... de visie van de school verder te ontwikkelen.						
W9	... een duidelijkere visie te krijgen op wat goed onderwijs is.						
W10	... een grondiger inzicht te krijgen in de leerlingen.						
W11	... mijn eigen functioneren als leerkracht kritisch te bekijken.						
W12	... meer inzicht te krijgen in mijn eigen sterktes en zwaktes als leerkracht.						
W13	... meer inzicht te krijgen in de sterktes en zwaktes van de school.						
W14	... zelf meer bewuste keuzes te maken.						
W15	... mijn <u>standpunten</u> krachtiger te onderbouwen.						
W16	... mijn eigen <u>keuzes</u> beter te verantwoorden.						
W17	... mijn eigen <u>visie</u> beter te kunnen beargumenteren naar anderen toe.						
W18	... mijn eigen <u>overtuigingen</u> krachtiger te staven.						
W19	... een positief imago voor de school te creëren.						
W20	... onze manier van werken te verantwoorden naar de buitenwereld.						
W21	... meer leerlingen aan te trekken.						
W22	... een betere verantwoording af te kunnen leggen aan de onderwijsinspectie.						

Tot slot

Wilt u nog iets kwijt over uw ervaring als leerkracht of over deze enquête?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Om uw antwoorden te kunnen koppelen aan eerdere bevestigingen kennen wij graag uw naam. Van zodra de antwoorden gekoppeld zijn wordt uw naam uit onze bestanden verwijderd. Uiteraard worden uw antwoorden niet gedeeld met derden: uw directie, collega's, de pedagogisch begeleider of andere betrokkenen zullen geen inzage krijgen in uw antwoorden.

Naam:

Bedankt voor uw medewerking!

Bijlage 10. Correlaties tussen de prestaties voor rekenen, taal en welbevinden in de drie leeftijdsgroepen

Cohorte 1

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Rekenen M0	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2 Taal M0	.69**	1	-	-	-	-	-	-	-
3 Welbevinden M0	.26**	.27**	1	-	-	-	-	-	-
4 Rekenen M1	.71**	.56**	.24**	1	-	-	-	-	-
5 Taal M1	.62**	.70**	.24**	.66**	1	-	-	-	-
6 Welbevinden M1	.26**	.22**	.34**	.18**	.19**	1	-	-	-
7 Rekenen M2	.47**	.28**	.13*	.42**	.33**	.02	1	-	-
8 Taal M2	.46**	.46**	.06	.49**	.56**	.05	.35**	1	-
9 Welbevinden M2	.02	-.01	.03	.07	-.01	-.05	.02	-.00	1

Cohorte 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Rekenen M0	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 Lezen M0	.37**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3 Luisteren M0	.37**	.38**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4 Welbevinden M0	-.01	.05	.05	1	-	-	-	-	-	-	-	-
5 Rekenen M1	.67**	.35**	.35**	-.02	1	-	-	-	-	-	-	-
6 Lezen M1	.33**	.39**	.39**	.04	.39**	1	-	-	-	-	-	-
7 Luisteren M1	.39**	.29**	.29**	.01	.41**	.38**	1	-	-	-	-	-
8 Welbevinden M1	-.06	-.02	-.02	.33**	-.05	-.04	-.04	1	-	-	-	-
9 Rekenen M2	.54**	.15**	.15**	-.12*	.73**	.21**	.26**	-.14**	1	-	-	-
10 Lezen M2	.32**	.27**	.27**	.08	.41**	.40**	.35**	.02	.37**	1	-	-
11 Luisteren M2	.29**	.25**	.25**	-.03	.41**	.29**	.32**	.06	.34**	.43**	1	-
12 Welbevinden M2	-.09	-.03	-.03	.26**	-.05	-.01	-.07	.44**	-.08	.00	.06	1

Cohorte 3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Rekenen M0	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 Lezen M0	.44**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3 Luisteren M0	.39**	.41**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4 Welbevinden M0	.14**	.17**	.16**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
5 Rekenen M1	.80**	.38**	.32**	.08	1	-	-	-	-	-	-	-
6 Lezen M1	.32**	.42**	.35**	.20**	.37**	1	-	-	-	-	-	-
7 Luisteren M1	.21**	.31**	.32**	.13**	.31**	.33**	1	-	-	-	-	-
8 Welbevinden M1	.02	.14**	.13**	.51**	.02	.17**	.13**	1	-	-	-	-
9 Rekenen M2	.71**	.31**	.30**	.09	.76**	.36**	.28**	-.01	1	-	-	-
10 Lezen M2	.39**	.34**	.36**	.25**	.42**	.40**	.30**	.17**	.43**	1	-	-
11 Luisteren M2	.29**	.37**	.54**	.14*	.31**	.38**	.38**	.10	.27**	.32**	1	-
12 Welbevinden M2	.01	.08	.12*	.33**	.06	.13*	.12*	.47**	.05	.06	.02	1

Bijlage 11. Multileveltabellen

Multilevel K3-L1 rekenen

Afhankelijke var'e	PuntenRekenen Model 0		PuntenRekenen Model 1		PuntenRekenen Model 2		PuntenRekenen Model 3	
	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.
Fixed Part								
CONS	15,107 ***	(0,537)	15,263 ***	(0,845)	14,916 ***	(0,869)	12,982 ***	(1,116)
Fase_een	-4,234 ***	(0,409)	-2,953 ***	(0,738)	-2,805 ***	(0,804)	-1,942	(3,340)
Fase_twee	-1,065	(0,822)	-0,154	(1,075)	-0,477	(1,375)	-1,013	(1,389)
meisje			0,492	(0,782)	0,333	(0,781)	0,315	(0,786)
meisje.Fase_een			-0,103	(0,645)	0,036	(0,644)	-0,048	(0,648)
meisje.Fase_twee			-2,943 ***	(0,792)	-2,973 ***	(0,792)	-2,857 ***	(0,796)
Geen ouder die Nederlands met het kind spreekt			-0,979	(0,807)	-0,661	(0,819)	-0,396	(0,824)
Geen ouder die Nederlands met het kind spreekt.Fase_een			-1,047	(0,673)	-1,174 +	(0,684)	-1,118	(0,681)
Geen ouder die Nederlands met het kind spreekt.Fase_twee			0,006	(0,839)	-0,136	(0,850)	-0,259	(0,856)
hoogopgeleid			2,203 **	(0,801)	2,040 *	(0,804)	2,097 **	(0,808)
hoogopgeleid.Fase_een			-2,078 **	(0,662)	-2,066 **	(0,663)	-2,046 **	(0,664)
hoogopgeleid.Fase_twee			0,721	(0,812)	0,797	(0,814)	0,708	(0,821)
(M2RavenTotaal-gm)			0,353 ***	(0,051)	0,346 ***	(0,051)	0,350 ***	(0,051)
(M2RavenTotaal-gm).Fase_een			-0,055	(0,042)	-0,054	(0,042)	-0,059	(0,042)
(M2RavenTotaal-gm).Fase_twee			0,145 **	(0,052)	0,149 **	(0,052)	0,158 **	(0,052)
controleschool					0,932	(0,911)	0,775	(0,844)
controleschool.Fase_een					-0,769	(0,910)	-0,642	(0,755)
controleschool.Fase_twee					0,932	(1,730)	1,607	(1,712)
(OplMoederSchoolComp-gm)					5,711	(3,721)	7,991 *	(3,522)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_een					-8,720 *	(3,712)	-9,829 **	(3,031)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_twee					3,873	(7,127)	4,723	(6,893)
(ThuisstaalSchoolcomp-gm)					-5,794	(3,728)	-3,940	(3,520)
(ThuisstaalSchoolcomp-gm).Fase_een					0,462	(3,659)	-3,722	(3,246)
(ThuisstaalSchoolcomp-gm).Fase_twee					6,465	(6,738)	7,714	(6,544)
M0_Veranderingsbereidheid_Geaggre.Fase_een							-5,215 **	(1,890)
M0_Multicult_Geaggre							8,830 *	(3,727)

M2_Visie_Geaggre.Fase_eeen

0,970

(0,923)

Random Part

Level 3 - IDschool

CONS/CONS	5,217	2,028	2,285	1,672	0,734	1,157	0,068	0,928
Fase_eeen/CONS	-2,42	1,277	-1,738	1,354	-0,745	0,983	-0,029	0,689
Fase_eeen/Fase_eeen	2,997	1,164	2,772	1,518	1,76	1,192	0,408	0,75
Fase_twee/CONS	0,464	2,199	0,203	1,972	-0,008	1,618	-0,303	1,42
Fase_twee/Fase_eeen	-1,969	1,719	-2,165	1,981	-1,679	1,714	-1,052	1,32
Fase_twee/Fase_twee	13,294	4,604	11,759	4,617	11,143	4,426	10,145	4,166

Level 2 - Student

CONS/CONS	51,122	2,804	36,533	3,389	36,874	3,411	37,255	3,464
Fase_eeen/CONS	-21,071	1,659	-18,494	2,302	-18,66	2,31	-19,063	2,355
Fase_eeen/Fase_eeen	22,803	1,385	22,593	2,196	22,586	2,192	22,922	2,233
Fase_twee/CONS	-7,441	2,362	-6,389	2,465	-6,335	2,472	-6,475	2,506
Fase_twee/Fase_eeen	-7,127	1,717	-8,281	2,05	-8,278	2,047	-8,139	2,074
Fase_twee/Fase_twee	37,605	2,996	37,447	3,409	37,427	3,406	37,616	3,444

Level 1 - Time

CONS/CONS	0	0	0	0	0	0	0	0
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---

Model Fit

-2*loglikelihood:	10920,356	4731,166	4721,025	4638,811
DIC:				
pD:				
Units: IDschool	25	22	22	21
Units: IDleerling	855	274	274	270
Units: Time	1738	777	777	765

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05; + p < 0.1.

Multilevel K3-L1 taal

Afhankelijke var'ë	PuntenTaal Model 0		PuntenTaal Model 1		PuntenTaal Model 2		PuntenTaal Model 3	
	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.
Fixed Part								
CONS	31,943 ***	(1,054)	33,864 ***	(1,464)	32,830 ***	(1,469)	32,931 ***	(1,546)
Fase_een	5,112 ***	(0,695)	4,400 ***	(1,225)	5,011 ***	(1,371)	-4,327	(3,248)
Fase_twee	-8,693 ***	(0,531)	-8,985 ***	(0,832)	-9,477 ***	(0,866)	6,445 +	(3,494)
meisje			1,776	(1,193)	1,797	(1,179)	1,686	(1,177)
meisje.Fase_een			-0,239	(1,002)	-0,178	(0,999)	-0,174	(0,990)
meisje.Fase_twee			-0,559	(0,754)	-0,726	(0,750)	-0,730	(0,751)
Geen ouder die Nederlands met het kind spreekt			-3,501 **	(1,257)	-2,499 *	(1,248)	-2,924 *	(1,255)
Geen ouder die Nederlands met het kind spreekt.Fase_een			1,814 +	(1,056)	1,486	(1,070)	1,600	(1,056)
Geen ouder die Nederlands met het kind spreekt.Fase_twee			0,154	(0,772)	-0,168	(0,782)	0,160	(0,782)
hoogopgeleid			2,600 *	(1,221)	2,311 +	(1,209)	2,620 *	(1,211)
hoogopgeleid.Fase_een			-1,893 +	(1,023)	-1,745 +	(1,024)	-1,959 +	(1,016)
hoogopgeleid.Fase_twee			-0,116	(0,771)	-0,017	(0,769)	-0,052	(0,770)
(M2RavenTotaal-gm)			0,319 ***	(0,077)	0,289 ***	(0,076)	0,283 ***	(0,076)
(M2RavenTotaal-gm).Fase_een			-0,017	(0,065)	-0,005	(0,065)	0,022	(0,064)
(M2RavenTotaal-gm).Fase_twee			-0,076	(0,049)	-0,062	(0,049)	-0,090 +	(0,050)
controleschool					0,594	(1,649)	0,650	(1,733)
controleschool.Fase_een					-0,602	(1,596)	-0,575	(1,444)
controleschool.Fase_twee					1,773 +	(0,924)	1,825 *	(0,781)
(OplMoederSchoolComp-gm)					-2,035	(6,734)	-3,602	(6,965)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_een					3,597	(6,513)	3,520	(5,802)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_twee					9,092 *	(3,800)	9,938 **	(3,197)
(Thuis taalSchoolcomp-gm)					-24,846 ***	(6,572)	-23,964 ***	(6,797)
(Thuis taalSchoolcomp-gm).Fase_een					13,095 *	(6,318)	14,351 *	(5,703)
(Thuis taalSchoolcomp-gm).Fase_twee					-0,353	(3,761)	1,091	(3,261)
M2_Visie_Geaggre.Fase_twee							-5,495 ***	(1,189)
M0_Vertrouwen_Geaggre.Fase_een							3,740 **	(1,204)
Random Part								
Level 3 - IDSchool								
CONS/CONS	22,692	7,842	15,317	6,997	5,604	3,885	6,557	4,054
Fase_een/CONS	-12,153	4,725	-11,977	5,499	-6,244	3,596	-5,163	3,272
Fase_een/Fase_een	8,983	3,392	10,357	4,799	6,895	3,714	4,516	2,898

Fase_twee/CONS	-3,857	2,967	1,164	2,552	0,653	1,542	0	0
Fase_twee/Fase_een	1,363	1,837	-0,03	2,119	0,071	1,514	0	0
Fase_twee/Fase_twee	4,253	1,933	3,14	1,861	1,17	1,22	0	0
Level 2 - Student								
CONS/CONS	128,316	7,04	83,044	7,69	82,81	7,648	80,783	7,502
Fase_een/CONS	-65,934	4,546	-51,766	5,671	-51,616	5,649	-50,154	5,543
Fase_een/Fase_een	63,513	3,787	55,37	5,289	55,267	5,275	54,012	5,183
Fase_twee/CONS	-28,849	3,804	-15,51	3,683	-15,61	3,666	-15,125	3,566
Fase_twee/Fase_een	-5,225	2,711	-6,736	2,981	-6,655	2,972	-6,838	2,893
Fase_twee/Fase_twee	40,986	3,162	34,511	3,177	34,477	3,166	34,332	3,06
Level 1 - Time								
CONS/CONS	0	0	0	0	0	0	0	0

Model Fit

-2*loglikelihood:	11911,602	5010,455	4983,215	4886,045
DIC:				
pD:				
Units: IDSchool	25	22	22	21
Units: IDleerling	861	274	274	270
Units: Time	1746	779	779	767

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05; + p < 0.1.

Multilevel L2-L3 lezen

Afhankelijke var'e	PuntenLezen Model 0		PuntenLezen Model 1		PuntenLezen Model 2		PuntenLezen Model 3	
	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.
Fixed Part								
CONS	6,741 ***	(0,233)	6,629 ***	(0,313)	6,330 ***	(0,375)	6,309 ***	(0,360)
Fase_een	2,119 ***	(0,192)	1,998 ***	(0,338)	3,492 **	(1,260)	3,836 **	(1,234)
Fase_twee	-2,765 ***	(0,282)	-2,841 ***	(0,472)	-0,137	(1,699)	-0,573	(1,780)
meisje			0,487 *	(0,245)	0,473 +	(0,247)	0,433 +	(0,250)
meisje.Fase_een			0,021	(0,326)	-0,047	(0,328)	0,100	(0,330)
meisje.Fase_twee			-0,006	(0,423)	0,010	(0,420)	-0,120	(0,425)
Anderstalig			-0,309	(0,253)	-0,245	(0,259)	-0,205	(0,263)
Anderstalig.Fase_een			-0,040	(0,330)	-0,146	(0,341)	-0,079	(0,344)
Anderstalig.Fase_twee			0,025	(0,439)	0,210	(0,450)	0,059	(0,456)
hoogopgeleid			0,444	(0,276)	0,440	(0,279)	0,435	(0,283)
hoogopgeleid.Fase_een			0,124	(0,359)	0,062	(0,366)	0,107	(0,367)
hoogopgeleid.Fase_twee			-0,190	(0,453)	-0,099	(0,452)	-0,105	(0,458)
(M0RavenTotaal-gm)			0,103 ***	(0,016)	0,103 ***	(0,016)	0,104 ***	(0,016)
(M0RavenTotaal-gm).Fase_een			0,024	(0,021)	0,028	(0,021)	0,024	(0,021)
(M0RavenTotaal-gm).Fase_twee			0,038	(0,028)	0,027	(0,028)	0,032	(0,028)
controleschool					0,467	(0,462)	0,375	(0,428)
controleschool.Fase_een					0,053	(0,412)	-0,113	(0,405)
controleschool.Fase_twee					-1,262 *	(0,562)	-1,388 *	(0,595)
(OplMoederSchoolComp-gm)					3,009	(1,853)	4,184 *	(1,771)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_een					-2,518	(1,643)	-2,488	(1,611)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_twee					-2,040	(2,395)	-2,436	(2,507)
(ThuisstaalSchoolcomp-gm)					-2,681	(1,832)	-2,154	(1,693)
ThuisstaalSchoolcomp.Fase_een					-2,188	(1,670)	-2,654	(1,638)
ThuisstaalSchoolcomp.Fase_twee					-3,214	(2,283)	-2,371	(2,387)
(M0_Multicult_Geaggre-gm)							3,087 *	(1,484)
(M2_Verwachtingen_Geaggre-gm)							-2,758 ***	(0,743)
Random Part								
Level 3 - IDschool								
CONS/CONS	1,073	0,392	1,031	0,405	0,718	0,318	0,497	0,255
Fase_een/CONS	0,134	0,227	-0,073	0,254	-0,152	0,21	-0,195	0,191
Fase_een/Fase_een	0,41	0,261	0,396	0,295	0,198	0,234	0,147	0,218

Fase_twee/CONS	-0,893	0,382	-0,753	0,39	-0,662	0,313	-0,655	0,296
Fase_twee/Fase_een	0,235	0,274	0,337	0,301	0,337	0,237	0,316	0,238
Fase_twee/Fase_twee	1,172	0,562	0,986	0,601	0,585	0,468	0,71	0,506
Level 2 - Student								
CONS/CONS	8,636	0,471	7,916	0,487	7,955	0,494	8,012	0,504
Fase_een/CONS	-5,263	0,482	-5,326	0,519	-5,435	0,528	-5,513	0,535
Fase_een/Fase_een	13,925	0,787	13,812	0,871	13,879	0,882	13,801	0,886
Fase_twee/CONS	-0,619	0,569	-0,977	0,605	-0,817	0,603	-0,637	0,611
Fase_twee/Fase_een	-7,02	0,764	-7,61	0,866	-7,442	0,862	-7,46	0,87
Fase_twee/Fase_twee	14,995	1,083	15,922	1,289	15,326	1,261	15,352	1,275
Level 1 - Tijd								
CONS/CONS	0	0	0	0	0	0	0	0

Model Fit

-2*loglikelihood:	9605,747	7089,156	6907,967	6727,586
DIC:				
pD:				
Units: IDschool	26	25	24	22
Units: IDleerling	844	568	558	541
Units: Tijd	1860	1394	1364	1331

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05; + p < 0.1.

Multilevel L2-L3 luisteren

Afhankelijke var'ë	PuntenLuisteren Model 0		PuntenLuisteren Model 1		PuntenLuisteren Model 2		PuntenLuisteren Model 3	
	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.
Fixed Part								
CONS	4,450 ***	(0,204)	4,517 ***	(0,251)	4,180 ***	(0,290)	4,180 ***	(0,337)
Fase_een	6,370 ***	(0,156)	6,066 ***	(0,257)	7,206 ***	(0,905)	7,198 ***	(0,983)
Fase_twee	5,580 ***	(1,499)	5,983 *	(2,606)	13,775	(11,554)	55,113 *	(26,964)
meisje			0,034	(0,195)	-0,036	(0,194)	-0,066	(0,198)
meisje.Fase_een			0,185	(0,239)	0,240	(0,239)	0,225	(0,241)
meisje.Fase_twee			-0,873	(2,105)	-0,742	(2,170)	-0,790	(2,132)
Anderstalig			-0,213	(0,203)	-0,222	(0,204)	-0,195	(0,209)
Anderstalig.Fase_een			0,466 +	(0,246)	0,526 *	(0,249)	0,575 *	(0,251)
Anderstalig.Fase_twee			-3,420	(2,236)	-3,186	(2,353)	-2,612	(2,318)
hoogopgeleid			-0,045	(0,221)	0,001	(0,221)	0,006	(0,226)
hoogopgeleid.Fase_een			0,078	(0,268)	0,002	(0,267)	0,092	(0,267)
hoogopgeleid.Fase_twee			-1,318	(2,264)	-1,264	(2,336)	-1,098	(2,292)
(M0RavenTotaal-gm)			0,102 ***	(0,013)	0,098 ***	(0,013)	0,095 ***	(0,013)
(M0RavenTotaal-gm).Fase_een			-0,011	(0,016)	-0,005	(0,015)	-0,004	(0,016)
(M0RavenTotaal-gm).Fase_twee			0,118	(0,139)	0,123	(0,144)	0,054	(0,141)
controleschool					0,708 *	(0,356)	0,581	(0,417)
controleschool.Fase_een					0,332	(0,296)	0,274	(0,325)
controleschool.Fase_twee					1,266	(3,866)	4,618	(4,134)
(OplMoederSchoolComp-gm)					3,220 *	(1,428)	4,783 **	(1,738)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_een					-2,976 *	(1,172)	-2,732 *	(1,290)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_twee					2,186	(16,599)	8,352	(14,601)
(ThuismaalSchoolcomp-gm)					-0,368	(1,415)	0,322	(1,642)
ThuismaalSchoolcomp.Fase_een					-1,985 +	(1,198)	-2,001	(1,302)
ThuismaalSchoolcomp.Fase_twee					-12,198	(15,547)	18,389	(17,193)
(M0_Infrastructuur_Geaggre-gm).Fase_twee							9,306 **	(3,558)
M0_Selfefficacy_Geaggr.Fase_twee							-24,494 *	(11,812)
(M0_Multicult_Geaggre-gm)							3,930 **	(1,416)
(M2_Verwachtingen_Geaggre-gm)							-2,722 ***	(0,730)
Random Part								
Level 3 - IDSchool								
CONS/CONS	0,84	0,298	0,67	0,262	0,415	0,188	0,592	0,246

Fase_een/CONS	-0,188	0,175	-0,144	0,171	-0,114	0,121	-0,34	0,171
Fase_een/Fase_een	0,318	0,173	0,31	0,19	0,087	0,119	0,162	0,141
Fase_twee/CONS	0,394	1,561	0,313	1,743	0,083	1,482	1,443	1,506
Fase_twee/Fase_een	-0,327	1,199	-0,646	1,5	-1,657	1,263	-0,978	1,152
Fase_twee/Fase_twee	27,036	15,657	50,209	22,34	49,386	22,672	31,278	16,965
Level 2 - Student								
CONS/CONS	5,926	0,32	5,125	0,312	5,041	0,309	5,065	0,315
Fase_een/CONS	-4,205	0,311	-3,923	0,32	-3,943	0,322	-3,957	0,327
Fase_een/Fase_een	7,754	0,435	7,505	0,469	7,537	0,474	7,554	0,479
Fase_twee/CONS	6,409	2,945	3,816	2,387	3,894	2,435	3,748	2,406
Fase_twee/Fase_een	-12,201	3,387	-8,075	2,929	-8,152	3,017	-8,257	2,978
Fase_twee/Fase_twee	539,817	35,681	336,411	27,409	346,853	28,683	331,669	27,706
Level 1 - Tijd								
CONS/CONS	0	0	0	0	0	0	0	0

Model Fit

-2*loglikelihood:	10936,613	7722,758	7519,904	7318,246
DIC:				
pD:				
Units: IDschool	26	25	24	22
Units: IDleerling	856	570	560	543
Units: Tijd	1914	1423	1394	1360

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05; + p < 0.1.

Multilevel L2-L3 rekenen

Afhankelijke var'ë	PuntenRekenen Model 0		PuntenRekenen Model 1		PuntenRekenen Model 2		PuntenRekenen Model 3	
	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.
Fixed Part								
CONS	21,720 ***	(1,170)	23,036 ***	(1,246)	21,753 ***	(1,597)	22,121 ***	(1,487)
Fase_ëen	-1,385 +	(0,774)	-1,573	(1,045)	-1,012	(5,684)	-1,237	(5,272)
Fase_twee	6,024 ***	(1,302)	6,990 ***	(1,708)	14,626 +	(7,791)	74,030 ***	(17,274)
meisje			-4,188 ***	(0,830)	-4,264 ***	(0,834)	-4,161 ***	(0,840)
meisje.Fase_ëen			0,420	(0,683)	0,394	(0,682)	0,313	(0,689)
meisje.Fase_twee			-3,440 ***	(1,033)	-3,346 **	(1,049)	-3,380 **	(1,062)
Anderstalig			1,228	(0,868)	1,124	(0,879)	1,035	(0,886)
Anderstalig.Fase_ëen			0,098	(0,714)	0,376	(0,718)	0,362	(0,727)
Anderstalig.Fase_twee			1,236	(1,116)	1,298	(1,149)	0,993	(1,166)
hoogopgeleid			-0,026	(0,949)	-0,051	(0,955)	0,082	(0,959)
hoogopgeleid.Fase_ëen			-0,085	(0,776)	-0,247	(0,777)	-0,258	(0,783)
hoogopgeleid.Fase_twee			-0,352	(1,112)	-0,614	(1,127)	-0,576	(1,140)
(M0RavenTotaal-gm)			0,584 ***	(0,055)	0,579 ***	(0,055)	0,580 ***	(0,056)
(M0RavenTotaal-gm).Fase_ëen			0,014	(0,045)	0,006	(0,045)	0,003	(0,046)
(M0RavenTotaal-gm).Fase_twee			0,191 **	(0,069)	0,190 **	(0,070)	0,190 **	(0,071)
controleschool					2,580	(2,079)	0,591	(1,967)
controleschool.Fase_ëen					-0,663	(1,905)	0,408	(1,865)
controleschool.Fase_twee					-5,567 *	(2,612)	-0,202	(2,892)
(OplMoederSchoolComp-gm)					10,551	(8,377)	11,269	(7,387)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_ëen					-2,700	(7,711)	-3,314	(7,042)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_twee					-23,014 *	(11,164)	-21,905 *	(10,122)
(ThuisstaalSchoolcomp-gm)					-9,496	(8,200)	-10,358	(7,295)
ThuisstaalSchoolcomp.Fase_ëen					-0,621	(7,509)	-0,270	(6,908)
ThuisstaalSchoolcomp.Fase_twee					-7,394	(10,476)	-1,069	(9,807)
M0_Selfefficacy_Geaggr.Fase_twee							-24,880 ***	(6,831)
(M0_Anderstaligheid_Geaggre-gm)							-9,332 ***	(2,769)
(M0_Anderstaligheid_Geaggre-gm).Fase_ëen							6,464 *	(2,739)
Random Part								
Level 3 - IDSchool								
CONS/CONS	31,136	9,856	22,272	7,65	18,206	6,569	13,107	5,142
Fase_ëen/CONS	-11,588	5,311	-13,311	5,512	-13,041	5,265	-9,236	4,176

Fase_een/Fase_een	12,876	4,317	15,942	5,441	16,038	5,534	12,77	4,652
Fase_twee/CONS	-9,036	7,955	-8,867	7,581	-3,382	5,992	-7,152	5,011
Fase_twee/Fase_een	2,306	5,154	3,08	6,237	2,418	5,477	-0,115	4,561
Fase_twee/Fase_twee	36,296	11,873	40,61	13,827	28,495	10,456	22,336	8,732
Level 2 - Student								
CONS/CONS	115,951	6,134	92,303	5,614	91,761	5,628	92,036	5,698
Fase_een/CONS	-42,837	3,717	-40,598	3,696	-40,644	3,691	-40,568	3,733
Fase_een/Fase_een	62,797	3,527	60,061	3,738	58,854	3,695	59,199	3,745
Fase_twee/CONS	12,807	5,022	6,552	4,896	8,578	4,965	7,921	5,055
Fase_twee/Fase_een	-10,414	3,852	-10,482	3,985	-11,816	4,017	-11,318	4,094
Fase_twee/Fase_twee	80,501	5,888	74,791	6,293	75,409	6,434	76,529	6,593
Level 1 - Tijd								
CONS/CONS	0	0	0	0	0	0	0	0

Model Fit

-2*loglikelihood:	13815,831	10057,673	9818,52	9628,317
DIC:				
pD:				
Units: IDschool	26	25	24	23
Units: IDleerling	851	567	557	546
Units: Tijd	1896	1415	1386	1360

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05; + p < 0.1.

Multilevel L2-L3 welbevinden

Afhankelijke var'ë	Welbevinden Model 0		Welbevinden Model 1		Welbevinden Model 2		Welbevinden Model 3	
	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.
Fixed Part								
CONS	2,263 ***	(0,047)	2,090 ***	(0,069)	2,063 ***	(0,086)	2,069 ***	(0,074)
Fase_ëen	0,080 *	(0,038)	0,081	(0,073)	-0,272	(0,285)	-0,236	(0,295)
Fase_twee	-0,160 **	(0,049)	-0,164 *	(0,082)	0,210	(0,327)	1,006	(0,758)
meisje			0,358 ***	(0,064)	0,370 ***	(0,065)	0,383 ***	(0,066)
meisje.Fase_ëen			-0,082	(0,072)	-0,097	(0,071)	-0,103	(0,073)
meisje.Fase_twee			-0,009	(0,070)	-0,005	(0,071)	-0,011	(0,072)
Anderstalig			0,033	(0,065)	0,052	(0,067)	0,031	(0,069)
Anderstalig.Fase_ëen			-0,010	(0,072)	-0,062	(0,074)	-0,042	(0,076)
Anderstalig.Fase_twee			-0,026	(0,072)	0,015	(0,075)	0,009	(0,076)
hoogopgeleid			-0,072	(0,071)	-0,070	(0,072)	-0,077	(0,074)
hoogopgeleid.Fase_ëen			0,046	(0,078)	0,044	(0,078)	0,064	(0,082)
hoogopgeleid.Fase_twee			0,037	(0,075)	0,054	(0,075)	0,011	(0,077)
(M0RavenTotaal-gm)			0,002	(0,004)	0,003	(0,004)	0,002	(0,004)
(M0RavenTotaal-gm).Fase_ëen			-0,002	(0,005)	-0,003	(0,005)	-0,002	(0,005)
(M0RavenTotaal-gm).Fase_twee			0,005	(0,005)	0,006	(0,005)	0,009 +	(0,005)
controleschool					0,016	(0,102)	-0,011	(0,080)
controleschool.Fase_ëen					0,043	(0,094)	0,094	(0,099)
controleschool.Fase_twee					-0,218 *	(0,109)	-0,092	(0,095)
(OplMoederSchoolComp-gm)					-0,089	(0,406)	0,118	(0,312)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_ëen					0,353	(0,372)	0,153	(0,390)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_twee					-0,197	(0,461)	0,050	(0,335)
(ThuisstaalSchoolcomp-gm)					0,143	(0,405)	0,287	(0,318)
ThuisstaalSchoolcomp.Fase_ëen					0,535	(0,377)	0,431	(0,392)
ThuisstaalSchoolcomp.Fase_twee					-0,439	(0,438)	0,083	(0,344)
M0_Selfefficacy_Geaggr.Fase_twee							-0,690 **	(0,228)
(M2_Verwachtingen_Geaggre-gm)							-0,826 ***	(0,233)
M0_Veranderingsbereidheid_Geaggre.Fase_twee							0,887 **	(0,324)
(M2_Verwachtingen_Geaggre-gm).Fase_ëen							0,740 **	(0,274)
Random Part								
Level 3 - IDSchool								
CONS/CONS	0,034	0,016	0,026	0,014	0,027	0,015	0,003	0,008

Fase_een/CONS	-0,009	0,01	-0,008	0,011	-0,01	0,011	0,003	0,007
Fase_een/Fase_een	0,011	0,01	0,015	0,013	0,014	0,012	0,014	0,012
Fase_twee/CONS	-0,031	0,013	-0,035	0,014	-0,038	0,014	0	0
Fase_twee/Fase_een	0,019	0,01	0,026	0,012	0,032	0,011	0	0
Fase_twee/Fase_twee	0,036	0,017	0,04	0,02	0,031	0,018	0	0
Level 2 - Student								
CONS/CONS	0,594	0,032	0,57	0,035	0,572	0,035	0,583	0,036
Fase_een/CONS	-0,438	0,03	-0,43	0,033	-0,429	0,033	-0,433	0,034
Fase_een/Fase_een	0,707	0,04	0,7	0,043	0,696	0,043	0,694	0,044
Fase_twee/CONS	-0,006	0,025	-0,012	0,027	-0,014	0,027	-0,033	0,027
Fase_twee/Fase_een	-0,249	0,029	-0,259	0,032	-0,26	0,032	-0,246	0,032
Fase_twee/Fase_twee	0,436	0,031	0,443	0,036	0,45	0,037	0,451	0,036
Level: Tijd								
CONS/CONS	0	0	0	0	0	0	0	0

Model Fit

-2*loglikelihood:	3777,609	2797,615	2732,262	2658,783
DIC:				
pD:				
Units: IDschool	26	25	24	22
Units: IDleerling	849	570	560	543
Units: Tijd	1882	1417	1387	1353

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05; + p < 0.1.

Multilevel L4-L5 lezen

Response	puntenlezen Model 0		puntenlezen Model 1		puntenlezen Model 2		puntenlezen Model 3	
	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.
Fixed Part								
CONS	6,300 ***	(0,299)	6,213 ***	(0,320)	6,016 ***	(0,395)	5,994 ***	(0,393)
Fase_een	1,104 ***	(0,224)	0,568 +	(0,320)	0,814 *	(0,386)	2,495 ***	(0,749)
Fase_twee	-0,538 +	(0,289)	-0,384	(0,372)	-0,507	(0,447)	-0,544	(0,441)
meisje			-0,028	(0,252)	-0,006	(0,252)	-0,004	(0,252)
meisje.Fase_een			1,373 ***	(0,340)	1,348 ***	(0,341)	1,348 ***	(0,341)
meisje.Fase_twee			-1,001 *	(0,396)	-0,977 *	(0,397)	-0,965 *	(0,397)
Anderstalig			-0,011	(0,406)	0,033	(0,406)	0,043	(0,405)
Anderstalig.Fase_een			-0,837	(0,532)	-0,956 +	(0,530)	-1,034 +	(0,529)
Anderstalig.Fase_twee			0,426	(0,552)	0,531	(0,553)	0,569	(0,552)
hoogopgeleid			0,429	(0,303)	0,411	(0,303)	0,428	(0,303)
hoogopgeleid.Fase_een			-0,031	(0,395)	-0,161	(0,395)	-0,202	(0,392)
hoogopgeleid.Fase_twee			0,733 +	(0,444)	0,855 +	(0,444)	0,881 *	(0,443)
(raven-gm)			0,111 ***	(0,015)	0,111 ***	(0,015)	0,112 ***	(0,015)
(raven-gm).Fase_een			0,007	(0,021)	0,010	(0,021)	0,007	(0,021)
(raven-gm).Fase_twee			-0,035	(0,025)	-0,038	(0,025)	-0,036	(0,024)
controleschool					0,387	(0,524)	0,412	(0,522)
controleschool.Fase_een					-0,330	(0,464)	-0,320	(0,417)
controleschool.Fase_twee					0,099	(0,536)	0,156	(0,527)
(OplMoederSchoolComp-gm)					-1,712	(2,084)	-1,656	(2,076)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_een					-2,710	(1,858)	-3,416 *	(1,691)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_twee					3,451	(2,197)	3,667 +	(2,157)
(ThuistaalSchoolcomp-gm)					-3,799 +	(2,048)	-3,765 +	(2,040)
(ThuistaalSchoolcomp-gm).Fase_een					-0,896	(1,835)	-2,626	(1,804)
(ThuistaalSchoolcomp-gm).Fase_twee					2,195	(2,117)	2,387	(2,078)
M0_Infrastructuur_Geaggre.Fase_een							-0,776 *	(0,309)
Random Part								
Level 3 - IDSchool								
CONS/CONS	1,853	0,644	1,535	0,547	1,063	0,414	1,052	0,41
Fase_een/CONS	-0,142	0,349	-0,176	0,342	-0,219	0,272	-0,048	0,234
Fase_een/Fase_een	0,534	0,356	0,687	0,398	0,412	0,313	0,197	0,248
Fase_twee/CONS	-1,313	0,517	-1,126	0,443	-0,883	0,353	-0,891	0,348

Fase_twee/Fase_een	0,267	0,327	0,196	0,324	0,449	0,259	0,338	0,227
Fase_twee/Fase_twee	1,191	0,592	0,842	0,514	0,562	0,431	0,511	0,414
Level 2 - Student								
CONS/CONS	9,96	0,589	9,131	0,541	9,138	0,541	9,147	0,541
Fase_een/CONS	-5,498	0,599	-5,686	0,571	-5,709	0,573	-5,728	0,573
Fase_een/Fase_een	16,76	1,015	15,956	0,976	16,048	0,98	16,08	0,981
Fase_twee/CONS	-1,107	0,628	-0,768	0,606	-0,768	0,606	-0,763	0,607
Fase_twee/Fase_een	-10,403	0,915	-10,137	0,914	-10,212	0,917	-10,258	0,918
Fase_twee/Fase_twee	16,377	1,181	16,466	1,228	16,543	1,231	16,599	1,234
Level 1 - Time								
CONS/CONS	0	0	0	0	0	0	0	0

Model Fit

-2*loglikelihood:	8398,316	7745,843	7733,058	7727,66
DIC:				
pD:				
Units: IDschool	26	26	26	26
Units: IDleerling	680	602	602	602
Units: Time	1601	1500	1500	1500

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05; + p < 0.1.

Multilevel L4-L5 luisteren

Response	puntenluisteren Model 0		puntenluisteren Model 1		puntenluisteren Model 2		puntenluisteren Model 3	
	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.
Fixed Part								
CONS	14,352 ***	(0,326)	13,897 ***	(0,353)	13,727 ***	(0,392)	13,681 ***	(0,355)
Fase_een	1,188 ***	(0,323)	1,442 ***	(0,424)	1,003 *	(0,505)	4,235 ***	(1,066)
Fase_twee	-6,358 ***	(0,384)	-6,635 ***	(0,497)	-6,281 ***	(0,655)	2,087	(2,916)
meisje			0,463	(0,289)	0,507 +	(0,288)	0,449	(0,296)
meisje.Fase_een			-0,104	(0,373)	-0,135	(0,372)	-0,157	(0,384)
meisje.Fase_twee			0,411	(0,413)	0,456	(0,412)	0,546	(0,421)
Anderstalig			-0,505	(0,464)	-0,487	(0,459)	-0,476	(0,471)
Anderstalig.Fase_een			0,002	(0,592)	-0,016	(0,589)	-0,147	(0,605)
Anderstalig.Fase_twee			0,115	(0,582)	0,154	(0,579)	0,069	(0,596)
hoogopgeleid			1,013 **	(0,349)	0,945 **	(0,345)	1,066 **	(0,346)
hoogopgeleid.Fase_een			-0,649	(0,445)	-0,659	(0,444)	-0,627	(0,443)
hoogopgeleid.Fase_twee			0,149	(0,476)	0,135	(0,476)	0,018	(0,476)
(raven-gm)			0,143 ***	(0,018)	0,139 ***	(0,017)	0,146 ***	(0,018)
(raven-gm).Fase_een			-0,045 +	(0,023)	-0,039 +	(0,023)	-0,040 +	(0,023)
(raven-gm).Fase_twee			0,034	(0,027)	0,030	(0,026)	0,032	(0,027)
controleschool					0,334	(0,505)	-0,003	(0,439)
controleschool.Fase_een					0,902	(0,646)	1,004 *	(0,503)
controleschool.Fase_twee					-0,899	(0,862)	-1,186 +	(0,694)
(OplMoederSchoolComp-gm)					3,447 +	(2,006)	1,800	(1,737)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_een					-6,503 *	(2,567)	-8,594 ***	(2,086)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_twee					5,557	(3,460)	7,786 **	(2,901)
(ThuistaalSchoolcomp-gm)					-6,840 ***	(1,978)	-10,064 ***	(1,775)
(ThuistaalSchoolcomp-gm).Fase_een					6,025 *	(2,530)	3,680 +	(2,071)
(ThuistaalSchoolcomp-gm).Fase_twee					-6,027 +	(3,334)	-2,707	(2,730)
M0_Infrastructuur_Geaggre.Fase_een							-0,801 **	(0,266)
M0_Anderstaligheid_Geaggre.Fase_een							-0,918 *	(0,392)
(M2_Directie_Geaggre-gm)							1,187 **	(0,403)
M2_Visie_Geaggre.Fase_twee							-2,699 **	(0,990)
Random Part								
Level 3 - School								
CONS/CONS	2,136	0,767	1,764	0,649	0,821	0,381	0,343	0,25

Fase_een/CONS	-0,705	0,584	-0,742	0,581	-0,189	0,365	-0,211	0,245
Fase_een/Fase_een	1,782	0,751	2,188	0,873	1,322	0,625	0,359	0,352
Fase_twee/CONS	-0,598	0,643	-0,293	0,633	-0,892	0,49	-0,06	0,302
Fase_twee/Fase_een	-1,227	0,719	-1,678	0,858	-1,03	0,676	-0,366	0,404
Fase_twee/Fase_twee	2,636	1,04	3,143	1,213	2,883	1,13	1,395	0,713
Level 2 - Student								
CONS/CONS	13,449	0,789	11,851	0,705	11,851	0,705	11,932	0,726
Fase_een/CONS	-9,732	0,795	-9,263	0,755	-9,248	0,754	-9,438	0,782
Fase_een/Fase_een	19,279	1,165	18,99	1,166	18,983	1,165	19,406	1,215
Fase_twee/CONS	3,423	0,761	3,085	0,728	3,093	0,727	2,887	0,742
Fase_twee/Fase_een	-11,782	1,028	-11,564	1,039	-11,541	1,036	-11,701	1,069
Fase_twee/Fase_twee	16,6	1,245	16,366	1,276	16,312	1,271	16,515	1,303
Level 1 - Time								
CONS/CONS	0	0	0	0	0	0	0	0

Model Fit

-2*loglikelihood:	8539,145	7832,86	7808,086	7465,745
DIC:				
pD:				
Units: IDschool	26	26	26	24
Units: IDleerling	682	603	603	576
Units: Time	1589	1477	1477	1417

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05; + p < 0.1.

Multilevel L4-L5 rekenen

Response	puntenrekenen Model 0		puntenrekenen Model 1		puntenrekenen Model 2		puntenrekenen Model 3	
	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.	Coef.	Std. Err.
Fixed Part								
CONS	26,080 ***	(1,155)	29,174 ***	(1,213)	28,343 ***	(1,640)	28,433 ***	(1,737)
Fase_een	2,259 ***	(0,581)	2,012 **	(0,692)	1,376	(0,908)	22,933 **	(8,439)
Fase_twee	-1,953 *	(0,943)	-0,691	(1,125)	0,273	(1,256)	1,030	(1,230)
meisje			-6,339 ***	(0,823)	-6,305 ***	(0,823)	-6,098 ***	(0,833)
meisje.Fase_een			-0,249	(0,641)	-0,219	(0,640)	-0,163	(0,650)
meisje.Fase_twee			-0,565	(0,893)	-0,631	(0,891)	-0,766	(0,903)
Anderstalig			-1,308	(1,321)	-1,247	(1,322)	-0,973	(1,344)
Anderstalig.Fase_een			-0,543	(1,003)	-0,474	(1,003)	-0,357	(1,019)
Anderstalig.Fase_twee			-1,456	(1,184)	-1,623	(1,177)	-1,718	(1,189)
hoogopgeleid			1,668 +	(0,996)	1,717 +	(0,999)	1,314	(1,016)
hoogopgeleid.Fase_een			1,694 *	(0,751)	1,747 *	(0,754)	1,740 *	(0,765)
hoogopgeleid.Fase_twee			-1,469	(1,007)	-1,572	(1,002)	-1,606	(1,010)
(raven-gm)			0,559 ***	(0,051)	0,560 ***	(0,051)	0,560 ***	(0,051)
(raven-gm).Fase_een			0,128 **	(0,041)	0,129 **	(0,040)	0,120 **	(0,041)
(raven-gm).Fase_twee			-0,153 **	(0,058)	-0,160 **	(0,058)	-0,149 *	(0,058)
controleschool					1,459	(2,263)	1,338	(2,370)
controleschool.Fase_een					1,135	(1,170)	2,772 *	(1,294)
controleschool.Fase_twee					-1,716	(1,624)	-2,408	(1,554)
(OplMoederSchoolComp-gm)					11,779	(8,971)	11,268	(9,151)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_een					5,558	(4,650)	6,565	(4,388)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_twee					-22,031 **	(6,699)	-23,338 ***	(6,271)
(ThuisaalSchoolcomp-gm)					-7,620	(8,799)	-7,950	(9,019)
(ThuisaalSchoolcomp-gm).Fase_een					-1,219	(4,587)	1,323	(4,438)
(ThuisaalSchoolcomp-gm).Fase_twee					3,821	(6,410)	2,688	(6,025)
M0_Selfefficacy_Geaggr.Fase_een							-8,450 *	(3,284)
Random Part								
Level 3 - IDSchool								
CONS/CONS	29,185	9,614	26,177	8,564	23,282	7,755	24,236	8,161
Fase_een/CONS	1,704	3,418	-0,934	3,095	-2,136	2,902	-3,247	2,864
Fase_een/Fase_een	5,951	2,422	5,143	2,198	4,704	2,067	3,754	1,822
Fase_twee/CONS	-0,926	5,554	1,437	5,269	4,913	4,111	4,524	3,955

Fase_twee/Fase_een	-2,199	2,862	-1,292	2,711	0,516	2,07	0,589	1,825
Fase_twee/Fase_twee	16,981	6,194	16,96	6,26	9,217	4,014	7,421	3,537
Level 2 - Student								
CONS/CONS	122,969	7,078	95,551	5,707	95,533	5,706	95,504	5,774
Fase_een/CONS	-16,657	3,602	-20,211	3,251	-20,268	3,249	-21,118	3,305
Fase_een/Fase_een	55,981	3,417	54,083	3,357	54,002	3,352	54,499	3,415
Fase_twee/CONS	-10,751	4,848	-6,273	4,382	-5,889	4,376	-5,477	4,42
Fase_twee/Fase_een	-26,354	3,529	-25,059	3,495	-25,1	3,49	-24,904	3,535
Fase_twee/Fase_twee	71,348	5,423	68,898	5,455	68,923	5,454	68,686	5,499
Level: Time								
CONS/CONS	0	0	0	0	0	0	0	0

Model Fit

-2*loglikelihood:	11771,106	10554,696	10538,001	10282,302
DIC:				
pD:				
Units: IDschool	26	26	26	25
Units: IDleerling	689	596	596	581
Units: Time	1619	1484	1484	1449

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05; + p < 0.1.

Multilevel L4-L5 welbevinden

Afhankelijke var'ë	welbevinden Model 0			welbevinden Model 1			welbevinden Model 2			welbevinden Model 3		
	Coef.	Std. Err.		Coef.	Std. Err.		Coef.	Std. Err.		Coef.	Std. Err.	
Fixed Part												
CONS	3,306	***	(0,059)	3,184	***	(0,070)	3,299	***	(0,085)	3,313	***	(0,089)
Fase_een	-0,135	*	(0,055)	-0,051		(0,072)	-0,188	*	(0,085)	-1,730	***	(0,395)
Fase_twee	-0,295	***	(0,051)	-0,297	***	(0,071)	-0,255	**	(0,090)	-0,223	*	(0,096)
meisje				0,221	***	(0,057)	0,222	***	(0,057)	0,252	***	(0,060)
meisje.Fase_een				-0,015		(0,065)	-0,011		(0,065)	-0,021		(0,068)
meisje.Fase_twee				-0,051		(0,066)	-0,057		(0,066)	-0,052		(0,069)
Anderstalig				-0,050		(0,092)	-0,047		(0,091)	-0,035		(0,096)
Anderstalig.Fase_een				-0,171	+	(0,100)	-0,179	+	(0,099)	-0,176	+	(0,103)
Anderstalig.Fase_twee				0,181	*	(0,092)	0,179	+	(0,092)	0,213	*	(0,096)
hoogopgeleid				0,085		(0,070)	0,074		(0,070)	0,066		(0,072)
hoogopgeleid.Fase_een				-0,185	*	(0,076)	-0,194	*	(0,076)	-0,155	*	(0,077)
hoogopgeleid.Fase_twee				0,011		(0,075)	0,025		(0,075)	-0,009		(0,075)
(raven-gm)				0,005	+	(0,003)	0,005	+	(0,003)	0,003		(0,004)
(raven-gm).Fase_een				-0,001		(0,004)	-0,001		(0,004)	-0,002		(0,004)
(raven-gm).Fase_twee				-0,002		(0,004)	-0,002		(0,004)	0,000		(0,004)
controleschool							-0,223	*	(0,112)	-0,296	**	(0,113)
controleschool.Fase_een							0,266	*	(0,105)	0,178	+	(0,100)
controleschool.Fase_twee							-0,082		(0,114)	-0,097		(0,118)
(OplMoederSchoolComp-gm)							-0,086		(0,445)	-0,187		(0,447)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_een							-0,797	+	(0,417)	-1,028	**	(0,395)
(OplMoederSchoolComp-gm).Fase_twee							0,371		(0,462)	0,558		(0,485)
(ThuistaalSchoolcomp-gm)							-1,091	*	(0,437)	-1,438	**	(0,439)
(ThuistaalSchoolcomp-gm).Fase_een							0,916	*	(0,410)	0,703	+	(0,373)
(ThuistaalSchoolcomp-gm).Fase_twee							0,214		(0,446)	0,243		(0,455)
M0_Selfefficacy_Geaggr.Fase_een										0,582	***	(0,151)
(M2_Directie_Geaggre-gm)										0,157	*	(0,069)
Random Part												
Level 3 - IDSchool												

CONS/CONS	0,068	0,025	0,067	0,025	0,046	0,019	0,037	0,017
Fase_een/CONS	-0,034	0,019	-0,041	0,02	-0,023	0,014	-0,029	0,014
Fase_een/Fase_een	0,05	0,022	0,058	0,024	0,032	0,017	0,019	0,013
Fase_twee/CONS	-0,032	0,017	-0,027	0,018	-0,025	0,015	-0,018	0,014
Fase_twee/Fase_een	-0,004	0,015	-0,007	0,017	-0,003	0,013	0,01	0,012
Fase_twee/Fase_twee	0,04	0,019	0,048	0,021	0,042	0,02	0,042	0,02
Level 2 - Student								
CONS/CONS	0,425	0,027	0,407	0,026	0,408	0,026	0,415	0,028
Fase_een/CONS	-0,195	0,023	-0,196	0,023	-0,196	0,023	-0,201	0,024
Fase_een/Fase_een	0,462	0,033	0,457	0,033	0,456	0,033	0,47	0,035
Fase_twee/CONS	-0,107	0,023	-0,095	0,023	-0,094	0,023	-0,095	0,024
Fase_twee/Fase_een	-0,214	0,026	-0,211	0,026	-0,212	0,026	-0,216	0,027
Fase_twee/Fase_twee	0,392	0,031	0,38	0,032	0,38	0,032	0,385	0,033
Level 1 - Time								
CONS/CONS	0	0	0	0	0	0	0	0

Model Fit

-2*loglikelihood:	2501,957	2306,41	2290,809	2140,631
DIC:				
pD:				
Units: IDschool	26	26	26	23
Units: IDleerling	656	589	589	548
Units: Time	1386	1292	1292	1207

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05; + p < 0.1.

Bijlage 12 interviewleidraad directies (mei 2015)

Concepten		DIRECTIE
<i>Aandachtspunten duurzaam vernieuwen (Waslander, 2011)</i>	<i>Kotter (1996), aangepast Hugo der Kinderen</i>	<p>① Wat is er veranderd als gevolg van het PIEO-project?</p> <p>③ Wat hebben de coaches gedaan?</p>
C6: samenwerking	Cultuur	<p>In welk opzicht verschilt uw huidige werking met de manier van werken voordat PIEO startte? (vergaderen, delegeren, hospiteren,...-></p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hebt u dit samen met anderen ontwikkeld? • Spreek je nu vaker met leerkrachten/ zorgcoördinator dan voor het PIEO-project? <ul style="list-style-type: none"> ○ Waarover gaan die gesprekken dan? ○ Als er leerlingen besproken worden waarover gaat het dan? ○ Als er vakinhouden worden besproken, hoe gaat dat dan in zijn werk? ○ Wisselen jullie ook didactische tips uit (werkvormen, klasmanagement,...) Hoe gaat dat dan? ○ Durf je ook echt advies vragen? ○ Zijn er andere vormen van samenwerking tussen u en collega's? ○ Hebt u het gevoel van goed overeen te stemmen met de ideeën van andere leerkrachten/directieleden? Gedeelde waarden en normen zoals ze zeggen? <p>Is dit het gevolg van acties van de coaches volgens u? Wat hebben ze dan juist gedaan opdat u dit allemaal veranderd hebt?</p>
C6: gedeelde W/N		
C6: Reflectie	Tijd	<ul style="list-style-type: none"> • Als een gevolg van PIEO ... <ul style="list-style-type: none"> ○ Reflecteert u nu meer over uw eigen manier van werken? ○ Reflecteert u nu meer over de impact van uw leiding geven op het werk van leerkrachten? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Op het leren van leerkrachten? ▪ Op het leren van leerlingen? ○ Bent u meer bereid om uzelf in vraag te stellen? ○ Bent u meer bereid om uzelf aan te passen, zaken te veranderen? ○ Vind u het nuttig om uw manier van leiding geven aan te passen?

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Hebt u hiervoor voldoende tijd? Om te reflecteren op uw werking, de impact ervan, wat er veranderd moet worden...? <p>Heeft de werkwijze van de coaches hier iets mee te maken? Hoe dan?</p>
Coherentie	Visie	<ul style="list-style-type: none"> • Denk u nu als gevolg van PIEO anders over uw job? <ul style="list-style-type: none"> ○ Over de leerkrachten en leerlingen waaraan u leiding geeft? • Hebt u het gevoel dat hoe u over lesgeven en de leerlingen denkt, dat dat strookt met hoe men in de school over die zaken denkt? • Hebt u het gevoel dat daar tijdens de veranderingen rekening mee gehouden is. Maw dat de veranderingen aansluiten op hoe men in de school over lesgeven denkt? <p>Hebben de coaches er iets mee te maken? Hoe dan?</p> <p>Wat is er op schoolvlak veranderd als gevolg van PIEO?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zijn jullie als gevolg van PIEO met lerende teams en/of werkgroepen beginnen werken op school? • In hoeverre heb je het gevoel dat leerkrachten mee beslissingen kunnen nemen op school? (of beslist directie/ select groepje alles wat er op school gebeurt?) • In hoeverre heb je het gevoel dat je verantwoordelijk bent voor de resultaten van alle leerlingen? <p>Kan u dit toeschrijven aan een gevolg van de werking van de coaches? Hoe?</p>
C6: samenwerking		
C6: gedeeld leiderschap		
C6: verantwoordelijkheid		
Context management		<ul style="list-style-type: none"> • Werkt u nu meer samen met externe partners? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Andere scholen? ▪ Experten? PB? ▪ Andere? • Vindt u dat de school voldoende inspeelt op vragen en noden vanuit de maatschappij? • Vindt u dat de school goed omgaat met de vereisten (wetten, decreten, vragen,...) vanuit de overheid? <p>Werkt u meer samen met externen dankzij de coaches?</p>
Continuïteit		<ul style="list-style-type: none"> • Denkt u dat als gevolg van de huidige schoolwerking het verloop (komen en gaan) van leerkrachten zal verminderen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Van leerlingen? ○ Waarom denkt u dat?
		<p>② Welk proces werd er doorlopen om die veranderingen vorm te geven?</p>
	Urgentie	<ul style="list-style-type: none"> • Vond je voor het project van start ging dat er op school zaken moesten veranderen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Waarom was die verandering volgens u noodzakelijk?

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Heeft PIEO bijgedragen tot de veranderingen die jij nodig vond? ○ Bent u tevreden over de veranderingen? ○ Ziet u nu nog andere veranderingen die noodzakelijk zijn? <p>Hebben de coaches dit op de ene of de andere manier duidelijk gemaakt?</p>
	Coalitie	<ul style="list-style-type: none"> • Wie is/zijn eigenlijk de motor achter de veranderingen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Ieder individueel? ○ Een groep? Iedereen? • In welke mate neemt het schoolplatform deze taak op zich? <p>De coaches?</p>
Consistentie	Visie	<ul style="list-style-type: none"> • Hebt u het idee dat er achter de vernieuwingen een duidelijk idee/visie zit? • Behoudt er volgens u iemand het overzicht over de vernieuwingen zodat ze op elkaar aansluiten? <ul style="list-style-type: none"> ○ Zodat iedereen op school weet heeft van de veranderingen? ○ Dat ze logisch met elkaar in verbinding staan? <p>De coaches?</p>
Commitment	Draagvlak	<ul style="list-style-type: none"> • Voelt u zich meer betrokken bij vernieuwingen op school? <ul style="list-style-type: none"> ○ Ervaart u een positieve drive in de school om zaken te veranderen, te vernieuwen? ○ In die positieve (negatieve) drive bij iedereen te vinden? ○ Hoe zou u dat verklaren? <p>Zitten de coaches daar voor iets tussen?</p>
	Communicatie	<ul style="list-style-type: none"> • Werd er voldoende gecommuniceerd over PIEO? • Was de communicatie duidelijk? Maw wist u wat te verwachten en te doen? • Was de communicatie eenduidig of soms tegenstrijdig?
Concentratie	Strategie	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe zijn die veranderingen concreet tot stand gekomen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Hebt u het gevoel dat de veranderingen zijn opgelegd? ○ Of zijn ze eerder vanuit een persoonlijke vraag (LK, dir,...) ontwikkeld? ○ Heeft u een bepaald doel van een verandering vooropgesteld om naartoe te werken? ○ Hoe heeft u dat doel bepaald? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concrete zaken zoals: methode voor klokkezen, pesten,... ▪ Minder concrete zaken zoals: vergaderen, werkgroepen, ... ○ Heeft u de verandering in een plan uitgewerkt? <p>Wat was de rol van de coaches hierin?</p>
	Korte termijn successen	<ul style="list-style-type: none"> • Zag u op korte termijn al resultaten? <ul style="list-style-type: none"> ○ Vond u dat zelf noodzakelijk?

		Werd daar speciaal op ingezet door coaches?
Evaluatie		<ul style="list-style-type: none"> • Op welke manier hebt u gecontroleerd of het gewenste doel/verandering bereikt/gelukt is? • Hebt u hierdoor de doelen bijgesteld? • De plannen aangepast? • Hoe bent u tot deze manier van werken gekomen?
		Wat was de rol van de coaches hierin?
Volharden		<ul style="list-style-type: none"> • Hoe werd de swing erin gehouden? • Werden er na verloop van tijd meerdere vernieuwingen parallel opgestart? • Was u daar vragende partij voor?
		Wat was de rol van de coaches hierin?
④ Hoe duurzaam percipiëren de betrokkenen de interventies van het PIEO-project?		
Duurzame vernieuwing	Verankering	<ul style="list-style-type: none"> • Wat denk je over één jaar nog terug te zien van de veranderingen als gevolg van het PIEO-project? • In hoeverre betreft dit alle vernieuwing die in de PIEO-periode zijn doorgevoerd? • Is dit een deel van vernieuwing die PIEO heeft binnengebracht? <ul style="list-style-type: none"> ○ Welke delen zie je dan snel verdwijnen? • In hoeverre betreft deze vernieuwing het handelen van leraren in de lespraktijk? • In hoeverre betreft deze vernieuwing de totale schoolwerking? • Verwacht je dat het over vijf jaar nog zo zal zijn?
Duurzaam vernieuwen	Verankering	<ul style="list-style-type: none"> • Wat hebt u als leerkrachten geleerd gedurende het PIEO-project over innovatie en innoveren op de school? • In hoeverre zijn jullie meer bereid om te vernieuwen? • In hoeverre is er volgens u een innovatieroutine opgebouwd? • Tot op welke hoogte betreft dit leren op individueel niveau? • In welke mate is er sprake van leren op organisatieniveau? • Wat denk je over één jaar nog terug te zien in de manier waarop de school werkt, van hetgeen jij over innoveren geleerd hebt gedurende het PIEO-project? • Verwacht je over vijf jaar hiervan nog iets terug te kunnen zien?