

Ontwikkeling en validering van de vragenlijst 'Zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen'*

F. Maes, R. Vandenberghe en P. Ghesquière

Samenvatting

Naar aanleiding van alarmerende berichten over het vastlopen van leerlingen in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs, blijft de overtuiging groeien dat het gewoon onderwijs meer aandacht moet hebben voor leerlingen bij wie het onderwijsleerproces niet vlot verloopt. Men stelt vragen over de signalerende, diagnosticerende en remediërende capaciteit van het gewoon onderwijs. Deze bekommernis is gerelateerd aan het streven naar zorgverbreding. In dit artikel beschrijven we de ontwikkeling en validering van een instrument dat het diagnosticerend en remediërend vermogen van lagere scholen meet. Hierbij vertrekken we van een heuristisch kader waarin de aspecten worden beschreven die aanwezig zouden moeten zijn in een school om hulp te bieden aan leerlingen. Op basis hiervan werd met behulp van factoranalyse een vragenlijst met 10 schalen ontwikkeld, 6 op mesoniveau en 4 op microniveau. Op basis van enkele exploratieve analyses blijkt dat er voldoende aanwijzingen zijn dat deze 10 schalen betrouwbaar en valide zijn.

1 Achtergrond en probleemstelling

Gedurende de laatste vijftien jaar groeit de overtuiging dat het gewoon onderwijs meer aandacht moet hebben voor leerlingen bij wie het onderwijsleerproces niet vlot verloopt. Er zijn immers alarmerende berichten over het vastlopen van leerlingen in het basisonderwijs

en in het secundair onderwijs. Deze berichten hebben betrekking op drie vaststellingen. Zo wijst men ten eerste op het grote aantal zittenblijvers en leerlingen met schoolachterstand in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs (Knuver & Reezigt, 1991; OESO, 1991; Van Damme, 1992-1993, 1993; Vlaamse Onderwijsraad, VI.O.R., 1993). Daarnaast is er de groei van het buitengewoon onderwijs (speciaal onderwijs) (Ghesquière, De Fever & Van Hove, 1996; OESO, 1991; Pijl, 1997a, 1997b; Van Dun, 1990; Van Dun & Ruijsenaars, 1991) en ten slotte valt de toename op van allerlei vormen van buitenschoolse hulpverlening.

Deze vaststellingen roepen vragen op over de signalerende, diagnosticerende en remediërende capaciteit van het gewoon onderwijs. Deze capaciteit is nauw gerelateerd aan de begrippen 'zorgbreedte' en 'zorgverbreding'. Hieronder verstaan we het wijzigen, aanpassen en verdiepen van de aandacht, de maatregelen en de activiteiten op een school opdat elk kind maximale kansen krijgt om zich optimaal te ontwikkelen. Zorgverbreding is een belangrijke opdracht van het onderwijs en staat of valt met de capaciteit van het schoolteam om bij leerlingen problemen vast te stellen, te analyseren en indien nodig te remediëren.

Dit artikel heeft als doel het beschrijven van de ontwikkeling en validering van een instrument dat de signalerende, diagnosticerende en remediërende capaciteit van een lagere school kan vaststellen.

2 Aandacht voor zorgverbreding

Zoals vermeld past de ontwikkeling van zo'n instrument in de aandacht die men besteedt aan zorgverbreding. De gedachte dat *elke* leerling, ondanks zijn/haar verschil in achtergrond en aanleg, optimale kansen moet krijgen om zich te ontwikkelen blijft actueel (Stokking, 1992; VI.O.R.-Forum Basisonderwijs, 1994). In dit

* Dit artikel kwam tot stand op basis van een onderzoek dat uitgevoerd werd in het kader van het Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek (OBPWO 94.01) in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

artikel sluiten we sterk aan bij deze gedachte, die men plaatst onder de noemer 'zorgverbreding'. De Nederlandse Adviesraad voor het Basisonderwijs (ARBO, 1984, p. 21) definieert zorgverbreding als *"de uitbreiding en versterking van maatregelen en activiteiten, vooral op school- en groepsniveau, ten behoeve van een zo intensief mogelijke zorg voor leerlingen, in het bijzonder voor hen die specifieke pedagogisch-didactische behoeften tonen, opdat zij in een zekere hoeveelheid tijd door de school te bepalen doelen en tussendoelen bereiken"*.

Zo veel mogelijk leerlingen tot een zo hoog mogelijk niveau van leren (cognitief, sociaal, affectief, fysiek-motorisch) brengen, is vanuit dit opzicht een belangrijke doelstelling van het onderwijs. Deze doelstelling omvat twee essentiële elementen. Enerzijds kan men zorgverbreding opvatten als het verbreden van de zorg wat betreft het aantal leerlingen. Hier wordt de bekommernis uitgedrukt voor alle kinderen en niet enkel voor de gemiddelde leerling. Concreet betekent dit dat men meer aandacht moet hebben voor die leerlingen die in het gewoon onderwijs uitvallen of dreigen uit te vallen. Anderzijds kan zorgverbreding ook betekenen dat men de zorg verbreedt wat betreft het aantal ontwikkelingsdomeinen. Hier wordt beklemtoond dat er op school mogelijkheden moeten worden voorzien om aan alle ontwikkelingsdomeinen te werken. De school moet met andere woorden, naast cognitieve vaardigheden, ook andere (bv. sociaal-emotionele of psychomotorische) capaciteiten en vaardigheden aanspreken en stimuleren (Laevers, 1994).

We hebben ervoor gekozen om dit onderzoek te richten op een duidelijk omschreven doelgroep, namelijk 'leerlingen met onderwijsleerproblemen'. In navolging van onder andere Van der Leij (1996) en Van Huynegem en Verammen (1991) gebruiken we de term 'onderwijsleerproblemen' omdat deze term de oorzaak van de problemen niet a priori beperkt. Concepten zoals leerproblemen, gedragsproblemen en leerstoornissen suggereren in sterke mate dat de oorzaak bij leerlingen zelf ligt. Datzelfde geldt voor een begrip als pedagogisch-didactische problemen dat uitsluitend naar de school of leerkracht verwijst (Van der Leij, 1996). Met de term 'onderwijsleerproble-

men' komen we tegemoet aan de complexe interactie van het lerende kind en de onderwijs-situatie. We willen hiermee de wisselwerking tussen verschillende factoren in de ontstaans-geschiedenis van het probleem benadrukken zonder een uitspraak te doen over de oorzaak van het probleem (Van der Leij, 1996).

Het signalerend, diagnosticerend en remediërend vermogen van een school wordt bijgevolg ingevuld als de zorg die een bepaalde school besteedt aan leerlingen met onderwijsleerproblemen.

Het realiseren van de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen is zowel een taak voor de individuele leerkracht als voor de school als organisatie. Dit betekent vooreerst dat het concrete handelen van de individuele leerkracht in de klas of groep ook moet zijn gericht op leerlingen met onderwijsleerproblemen. Het gaat hier onder meer om het signaleren, diagnosticeren en remediëren van onderwijsleerproblemen. De opeenvolging (cyclus) van signaleren, diagnosticeren en remediëren vormt tevens de basis van het model voor planmatig handelen (Kool & Van der Leij, 1985; Van der Leij & Kappers, 1994).

Zorg dragen voor leerlingen met onderwijsleerproblemen vraagt niet enkel inspanningen van individuele leerkrachten, maar moet tevens gedragen worden door de (ondersteunende) organisatorische structuren, procedures en activiteiten op het schoolniveau. Als op schoolniveau immers geen maatregelen worden genomen, wordt de opvang en aanpak van leerlingen met onderwijsleerproblemen uitsluitend bepaald door de inzet en kennis van de individuele leerkrachten. De maatregelen op schoolniveau creëren met andere woorden de voorwaarden waarbinnen signalerende, diagnosticerende en remediërende activiteiten in een klas tot stand kunnen komen. Het is derhalve een opdracht voor de school om werkcondities en een schoolcultuur te creëren waardoor leerkrachten gestimuleerd worden om aandacht te geven aan leerlingen met onderwijsleerproblemen (Vandenberghe, 1990). Dit impliceert nieuwe vaardigheden en een professionele samenwerking tussen leerkrachten, schoolhoofd, ouders en schoolbegeleidingsdiensten. Daarom is de school niet enkel een plaats waar leerlingen moeten leren, maar het is

evenzeer een plaats waar leerkrachten kansen moeten krijgen om te leren (Smylie, 1994, 1995, 1996). Het is daarom noodzakelijk dat, aangezien nieuwe vaardigheden verondersteld worden van leerkrachten, leerkansen en leer-ruimte gecreëerd worden om de professionele ontwikkeling van leerkrachten te ondersteunen (Clement, 1995). Kortom, als men de professionele kwaliteit van een leerkracht wil verbeteren, moet men evenzeer de kwaliteit van de werkcondities op een school verbeteren (Vandenbergh, 1992).

Daarbij is het essentieel dat de nodige inspanningen gelijktijdig en complementair gebeuren op beide niveaus (Maes, Vandenbergh & Ghesquière, in press). Het is immers mogelijk dat er op schoolniveau een systeem van signaleren, diagnosticeren en remediëren bestaat, maar dat dit mank loopt bij de reële uitvoering in de klas. Omgekeerd is het ook mogelijk dat de hulpverlening in de klas op basis van persoonlijke initiatieven van een leerkracht verloren gaat omdat een begeleidings-systeem op schoolniveau ontbreekt. Bij de begeleiding van leerlingen met onderwijsleerproblemen wordt duidelijk dat het gebeuren op klasniveau en op schoolniveau sterk met elkaar verweven is (zie ARBO-definitie en Gielis & Gerits, 1989).

3 Opbouw van de vragenlijst

Er werd gezocht naar een heuristisch kader voor het genereren van concrete variabelen en items. Dit kader pretendeert zeker niet een afgebakend conceptueel model te zijn. Het heeft enkel en alleen een heuristische functie en dient dus als aanzet tot het genereren van variabelen en items die een indicatie kunnen geven van het diagnosticerend en remediërend vermogen van lagere scholen. Dit kader bevat twee triaden. De eerste triade omvat drie hoofdfactoren die een belangrijke rol spelen bij het realiseren van de signalerende, diagnosticerende en remediërende taken op een school, namelijk de leerkracht, het schoolteam en het schoolhoofd¹. De tweede triade behandelt de inhoudelijke dimensies die aanwezig zijn bij elke hoofdfactor. Hiermee bedoelen we de visie of opvattingen, de activiteiten die worden gesteld en de organisatorische kenmerken. In

een volgende stap integreren we beide triaden.

De triade 'leerkracht-schoolhoofd-schoolteam'

Zoals reeds aangeduid zal een goed uitgebouwd systeem van zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen zich zowel op meso- als op microniveau manifesteren. Op deze twee niveaus zijn verscheidene actoren van belang. Op microniveau is de wijze waarop de leerkracht in zijn klas werkt belangrijk. Op mesoniveau onderscheiden we twee actoren: het schoolhoofd en het schoolteam. Het schoolhoofd neemt uiteraard een centrale plaats in. Hij/zij is een belangrijke figuur in het schoolgebeuren (Gielis & Gerits, 1989; Staessens, 1991a; Van de Grift, 1987). Verder is het evident dat ook het schoolteam als geheel belangrijk is. Men kan pas over de klassen heen zorg dragen voor een leerling als de inspanningen van de individuele leerkrachten en het schoolhoofd worden gedragen door het volledige schoolteam.

De triade 'visie-organisatie-activiteiten'

Bij elk van de drie actoren van de eerste triade kunnen we drie dimensies onderscheiden die voor de realisatie van de signalerende, diagnosticerende en remediërende taken op een school een belangrijke rol spelen. Men kan voorerst een onderscheid maken tussen organisatorische aspecten enerzijds en de concrete activiteiten of handelingen anderzijds. Onder het eerste verstaan we de *organisatorische kenmerken* die aanwezig zijn om de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen te realiseren. Zo zijn de structuren die in het leven worden geroepen (bv. teamvergaderingen, orthotheek, leerlingvolgsysteem, leerlingdossier), de afspraken die worden gemaakt tussen leerkrachten en de manier waarop alles binnen een klas wordt georganiseerd aspecten van de organisatorische dimensie die zich zowel op meso- als op microniveau manifesteert. De *activiteiten-dimensie* betreft het gericht handelen van de individuele leerkracht, het schoolhoofd en het schoolteam om problemen bij de leerlingen te voorkomen (preventie) en te verhelpen. De samenwerking op school en de inspanningen die worden geleverd om continuïteit te realiseren zijn voorbeelden van dergelijke activiteiten van het schoolteam. De belangrijkste activiteiten van de leerkracht op klasniveau – binnen de

onderzochte problematiek – zijn het signaleren, diagnosticeren en remediëren van leerlingen met onderwijsleerproblemen. Voor het schoolhoofd is dit het initiëren, ondersteunen en opvolgen van de signalerende, diagnosticerende en remediërende taken op school. Tenslotte bepalen de *opvattingen (visie)* over de zinvolheid en de inhoud van de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen in hoge mate de vormgeving. Dit betreft zowel de opvattingen van de individuele leerkracht, van het schoolhoofd als van het schoolteam (opvattingen van het schoolteam over de belangrijkste taken van een school die leiden tot een schoolconcept). Opvattingen over bijvoorbeeld de haalbaarheid en zinvolheid om ook in het gewoon basisonderwijs remediërend te werken zijn een essentieel onderdeel van de signalerende, diagnosticerende en remediërende capaciteit van een school. Deze visies geven aanleiding tot verschillende activiteiten (handelingen) en organisatorische maatregelen in de school en in de klas.

Integratie van de twee triaden

Zowel de organisatie, de activiteiten als de visie zijn aanwezig bij de drie hoofdfactoren van de eerste triade. De combinatie van beide triaden leidt zo tot een negenveldentabel. Die verscheidene velden werden vervolgens ingevuld met één of meerdere variabelen (zie Tabel 1). Bij de keuze van de variabelen baseerden we ons op de literatuur over zorgverbreding en op bestaande zorgverbredingsinstrumenten (Dienst voor Onderwijsontwikkeling, 1994; Gielis & Gerits, 1989; Huistra, 1980; Span, 1990). Zodoende kwamen we tot variabelen waarvan we veronderstellen dat ze een belangrijke rol spelen in de signalerende,

diagnosticerende en remediërende capaciteit van een lagere school.

Er werd gekozen voor een schriftelijke, gesloten vragenlijst. Dit biedt enkele belangrijke voordelen. Zo is een gestandaardiseerde vragenlijst vrij gemakkelijk af te nemen van een grote groep en geschikt als het aantal te meten variabelen groot is (Swanborn, 1987). Om in functie van een periodiek peilingsonderzoek bruikbaar te zijn, moet een herafname van het instrument mogelijk en betrouwbaar zijn. Een gestandaardiseerde vragenlijst leent zich daarvoor (Janssens, 1988).

Er werden voor elke variabele items geformuleerd. Elk item is een uitspraak waarbij de respondent op een zespunten-Likertschaal dient aan te geven in welke mate deze uitspraak van toepassing is, gaande van 'helemaal niet van toepassing' tot 'helemaal van toepassing' (Swanborn, 1982).

De vragenlijst zelf werd opgesplitst in twee delen: 'onze school' en 'mijn klas' in overeenstemming met het meso- en het microniveau. Aangezien de problematiek omtrent zorgverbreding erg actueel is, bestaat er een reële kans dat op de items sociaal wenselijk wordt geantwoord. Er werden daarom maatregelen genomen om dit in de mate van het mogelijke tegen te gaan. Zo werden ten eerste de uitspraken binnen de twee delen ('onze school' en 'mijn klas') door elkaar geplaatst, ongeacht tot welke variabele ze behoren, maar de items op schoolniveau bleven altijd gescheiden van de items op klasniveau. Daarnaast werden zowel 'positieve' als 'negatieve' uitspraken voor de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen opgenomen, om een 'response-set' tegen te gaan (Bartelds, Jansen & Joostens, 1989; Bil-

Tabel 1

De verschillende variabelen voor de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen

	MICRONIVEAU		MESONIVEAU	
	LEERKRACHT	SCHOOLTEAM	SCHOOLHOOFD	
VISIE	- visie leerkracht	- schoolconcept	- visie schoolhoofd	
ACTIVITEITEN	- signaleren - diagnosticeren - remediëren	- continuïteit realiseren	- initiëren/ondersteunen	
ORGANISATIE	- klasorganisatie		- structuren - procedures	

liet, 1990; Sudman & Bradburn, 1987). Verder werden in de voorbereidende onderzoeken en het definitief onderzoek die items weggelaten die sociaal wenselijk beantwoord worden. Hiervoor baseerden we ons op de standaarddeviatie en het gemiddelde van de items. Een kleine standaarddeviatie en een extreem gemiddelde kunnen immers duiden op een sociaal wenselijk item.

Als respondenten werd gekozen voor de klasleerkrachten, schoolhoofden en taakleerkrachten (remedial teachers). Voor die drie groepen van respondenten werd een afzonderlijke vragenlijst gemaakt. Die voor klas- en taakleerkracht zijn grotendeels gelijk met uitzondering van enkele items op klasniveau. De vragenlijst van het schoolhoofd bestaat enkel uit de items op schoolniveau waarbij dan nog de items die handelden over het schoolhoofd weggelaten waren.

4 Opzet en uitvoering van het onderzoek

De ontwikkeling van de vragenlijst is empirisch ondersteund door een pilotstudy bij enkele leerkrachten en deskundigen en door een vooronderzoek in elf scholen. Daarin stonden de duidelijkheid van de vragenlijst (wat lay-out, instructies en begrippen betreft) en de zinvolheid van de uitspraken centraal. Verder werd in het vooronderzoek ook gekeken naar het gemiddelde en de spreiding van de items. Op basis hiervan werd de vragenlijst aangepast. We kwamen uiteindelijk tot 71 items op schoolniveau en 77 items op klasniveau (voor een uitvoeriger beschrijving zie Maes, Luyckx, Vandenberghé & Ghesquière, 1996).

Op basis van de volledige populatie van Vlaamse lagere scholen werd in het definitief onderzoek een gestratificeerde steekproef getrokken van 150 scholen. Deze steekproef is representatief voor grootte (aantal leerlingen), onderwijsnet, onderwijsniveau (kleuter en lager / enkel lager) en provincie. Van de 150 aangeschreven scholen waren er 104 bereid mee te werken. Als belangrijkste reden om niet deel te nemen aan het onderzoek, vermeldden de schoolhoofden de te zware belasting voor het schoolteam. De 104 scholen die wel deelnamen, waren ook representatief voor de hierboven beschreven kenmerken.

De hier beschreven analyses gebeurden enkel op basis van de gegevens van klasleerkrachten. De motivering hiervan is enerzijds van praktische aard omdat we hierdoor aan het grote aantal respondenten konden komen dat nodig is voor de analyses en ook omdat er verschillen waren in de vragenlijsten voor deze verschillende respondenten. Anderzijds was de keuze ook door inhoudelijke argumenten ingegeven. De klasleerkracht wordt immers als eerste en belangrijkste persoon aangezien voor de zorgverbreding in de klas en in de school. Hierbij is het belangrijk om een onderscheid te maken tussen respondenten, dat zijn de personen die de vragenlijst invullen, en het onderzoekselement, namelijk de school (Janssens, 1988; Knapp, 1982; Segers, 1987). Billiet (1992) spreekt in dit verband over onderzoekseenheden (cf. onderzoekselementen) en waarnemingseenheden (cf. respondenten). Ofschoon de klasleerkrachten de vragenlijst invullen en bijgevolg de waarnemingseenheden zijn, ligt de focus van ons onderzoek niet enkel op 'hun' individuele zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen, maar zijn we op de eerste plaats geïnteresseerd in de zorg van hun school als geheel. De belangrijkste onderzoekseenheid is de school.

Er werden 1110 vragenlijsten voor klasleerkrachten verzonden, waarvan er 688 (= 62%) werden teruggestuurd.

5 De vragenlijst en de schalen

De vragenlijst 'Zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen' werd van het begin af opgesplitst in twee delen: een deel met items op schoolniveau ('onze school') en een deel met items op klasniveau ('onze klas'). Bij de verdere analyses werd deze onderverdeling consequent doorgetrokken.

5.1 De vragenlijst 'Zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen': schoolniveau

Op de 71 items werd een principale factoranalyse met varimaxrotatie uitgevoerd (Fontaine, 1997; Tacq, 1992). De zesfactorenoplossing werd weerhouden. Omdat de beslissing over het aantal factoren in ons geval niet eenduidig gemaakt kon worden op basis van statistische criteria (Tacq, 1992) werd deze beslissing

Tabel 2

De zes weerhouden schalen, omschrijving, aantal items en Cronbachs α van de vragenlijst 'Zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen' op schoolniveau

SCHALEN EN HUN OMSCHRIJVING	AANTAL ITEMS	CRONBACHS α
S1: Het schoolhoofd en de gezamenlijke zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen	15	0,89
S2: Structureel overleg en registratie in functie van overleg	13	0,86
S3: Gebrek aan zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen	11	0,77
S4: Samenwerking met P.M.S.-centrum en met ouders	8	0,72
S5: Klasoverschrijdende initiatieven en coördinatie	10	0,73
S6: Continuïteit	5	0,71

sing hoofdzakelijk genomen op basis van inhoudelijke of interpretatieve argumenten (Fontaine, 1997). Deze oplossing wordt in zekere mate ook ondersteund door de screen-test van Cattell (Tacq, 1992). Deze zesfactor-oplossing 'verklaart' 32% van de totale variantie. Verder werden alle items met een lading onder 1.201 weggelaten. Een item met een lage factorlading is immers geen goede indicator voor die factor. Uiteindelijk bleven 62 items over. Op basis hiervan werd van elke schaal de Cronbachs α berekend (zie Tabel 2).

We beschrijven hieronder kort elke schaal en geven telkens enkele items als voorbeeld.

S1) Het schoolhoofd en de gezamenlijke zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen

Deze schaal duidt aan in welke mate de leerkrachten vinden dat het schoolhoofd de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen een prioriteit vindt voor de school en dat het schoolhoofd initiatieven daaromtrent onderneemt of ondersteunt. Daarnaast wordt ook nagegaan in welke mate er een gezamenlijke doelgerichtheid (missie) is om van de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen een prioriteit te maken.

- Het schoolhoofd laat duidelijk horen dat de opvang van leerlingen met onderwijsleerproblemen bijzondere aandacht moet krijgen.
- De zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen is op onze school voor iedereen een prioritaire bekommernis. ♦

S2) Structureel overleg en registratie in functie van overleg

Deze schaal geeft aan of er op een school overleg is en in welke mate dit overleg gestructureerd is. Dit wil zeggen of het regelmatig

plaatsvindt, of alle betrokkenen aanwezig zijn, of het voorbereid wordt, of de conclusies neergeschreven worden in leerlingdossiers, enzovoort. Daarnaast wordt er ook gepeild of de evoluties van de leerlingen geregistreerd worden. Worden vorderingenregistraties/-screenings gebruikt? Is er een leerlingvolgsysteem?

- Er vindt in onze school per trimester minstens één multidisciplinair overleg plaats.
- Op onze school maken wij gebruik van een leerlingvolgsysteem.

S3) Gebrek aan zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen

Deze schaal gaat na of er tegenindicaties zijn voor de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen. Het betreft een breed spectrum van aanwijzingen dat de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen geen prioritaire bekommernis is op de school.

- Op onze school laat men soms leerlingen met onderwijsleerproblemen overgaan naar een volgend leerjaar om geen leerlingen te verliezen.
- Op onze school vermijdt men om leerlingen door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs om geen leerlingen te verliezen.

S4) Samenwerking met Psycho-Medisch-Sociaal-centrum (P.M.S.-centrum) en met ouders

Het gaat hier om de samenwerking tussen school en P.M.S.-centrum enerzijds en tussen de school en de ouders anderzijds. Deze schaal omvat dus twee elementen. Ten eerste gaat de schaal na in welke mate het overleg met het P.M.S.-centrum gericht is op het uitvoeren van een diagnostisch onderzoek en/of op het ondersteunen van leerlingen en leerkrachten wat betreft de zorg voor leerlingen met onderwijs-

Tabel 3

De vier weerhouden schalen, omschrijving, aantal items en Cronbachs α van de vragenlijst 'Zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen' op klasniveau

SCHALEN EN HUN OMSCHRIJVING	AANTAL ITEMS	CRONBACHS α
K1: Diagnostiserend en remediërend onderwijzen	21	0,81
K2: Ondersteuning en overleg	13	0,77
K3: Opvattingen	17	0,76
K4: Binnenklasdifferentiatie	10	0,70

leerproblemen. Daarnaast wordt er ook gepeild naar het informatie inwinnen van en doorgeven aan de ouders.

- De samenwerking met het P.M.S.-centrum is gericht op ondersteuning van ouders van leerlingen met onderwijsleerproblemen.
- Het is op onze school gebruikelijk dat iemand van het schoolteam zelf contact opneemt met de ouders van leerlingen met onderwijsleerproblemen die afwezig waren op oudercontacten.

55) Klasoverschrijdende initiatieven en coördinatie

Deze schaal peilt naar de klasoverschrijdende initiatieven die op school genomen worden en naar de externe of interklassikale differentiatie van een school door middel van klasoverschrijdende niveaugroepen. Wordt er samengewerkt over de klassen heen? Wordt er met niveaugroepen gewerkt? Wordt er overlegd over die groepering van leerlingen? Naast de externe of interklassikale differentiatie komt in deze schaal ook de ondersteuning door de taakleerkracht (remedial teacher) of de ambulante leerkracht aan bod.

- Het is op onze school moeilijk om inzake de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen klasoverschrijdende initiatieven te nemen.
- Het schoolhoofd delegeert specifieke taken inzake de opvang van leerlingen met onderwijsleerproblemen naar één of meerdere leden van het schoolteam.

56) Continuïteit

Hier gaat het vooral om de aard van de informatie over leerlingen die wordt overgedragen van het ene leerjaar naar het andere. Daarnaast wordt ook gevraagd of er over de leerjaren heen afstemming is op elkaar wat betreft de leerinhouden en de gebruikte methoden.

- Wanneer leerlingen overgaan naar een volgend leerjaar wordt de volgende informatie overge-

dragen: * eventueel verleende hulp
* eventuele onderwijsleerproblemen
* rapportcijfers/schoolresultaten

- Op onze school stemmen de leerkrachten hun aanpak af op de gebruikte methoden van voorgaande en volgende leerjaren.

5.2 De vragenlijst 'Zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen': klasniveau

Er werden 4 items (van de 77 van het deel 'klasniveau') weggelaten omwille van hun extreem gemiddelde en te lage spreiding. Dit waren de vier items met de kleinste standaarddeviatie. Alle andere items (73) werden behouden voor verdere analyse. Op basis van die 73 items werd ook hier een principale factoranalyse met varimaxrotatie uitgevoerd. De vierfactorenoplossing werd weerhouden. Ook hier baseerden we ons hoofdzakelijk op inhoudelijke criteria, waarmee we de interpreteerbaarheid van de factoren bedoelen (Fontaine, 1997). Deze vierfactorenoplossing verklaart 20% van de totale variantie. Ook hier wordt een gelijksoortige werkwijze gevolgd als met de factoren op schoolniveau en passen we enkele zaken aan (zie hoger). Uiteindelijk blijven 61 items over. Op basis van deze aangepaste indeling werden de α -coëfficiënten van Cronbach per schaal berekend (zie Tabel 3).

K1) Diagnostiserend en remediërend onderwijzen

Deze schaal die we 'diagnostiserend en remediërend onderwijzen' noemen, omvat items die hoofdzakelijk peilen naar het signaleren (opsporen), diagnostiseren (nadere exploratie) en remediëren van onderwijsleerproblemen.

- Ik ga na of mijn vermoedens kloppen omtrent de oorzaak van bepaalde fouten die een leerling met onderwijsleerproblemen maakt door hierop specifieke oefeningen te geven.
- Voor leerlingen met onderwijsleerproblemen gebruik ik aangepast oefenmateriaal.

K2) Ondersteuning en overleg

Hoewel deze schaal zich situeert op klasniveau sluit ze inhoudelijk nauw aan bij variabelen op schoolniveau. Het gezichtspunt is echter verschillend. Deze schaal peilt naar de mate waarin de individuele klasleerkracht zich ondersteund voelt door collega's, P.M.S.-centrum en anderen; in welke mate de leerkracht zich ook betrokken voelt bij overleg, informatie krijgt en geeft. Wordt de leerkracht op de hoogte gebracht van eventuele diagnostische onderzoeken bij een leerling? Onderneemt de leerkracht concrete stappen om informatie in te winnen bij P.M.S.-centrum, ouders, collega's,...? Kan de leerkracht terecht bij collega's voor eventuele problemen?

- Ik overleg soms met een andere leerkracht voor de aanpak van een onderwijsleerprobleem bij een leerling.
- Voor de opstelling van een handelingsplan kan ik binnen de school op weinig hulp rekenen.

K3) Opvattingen van de leerkracht

Hier wordt nagegaan hoe de leerkracht zijn/haar eigen mogelijkheden en deskundigheid inzake de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen percipieert. Daarnaast komen ook items aan bod over mogelijkheden en grenzen van de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen in de klas, over het vergroten van de zorg van het gewoon onderwijs, over het buitengewoon onderwijs, enzovoort.

- Ik mis de nodige vaardigheden om een handelingsplan in de praktijk goed uit te voeren.
- Ik vind dat het voor de ontwikkeling van leerlingen met onderwijsleerproblemen beter is als ze worden opgevangen in het buitengewoon onderwijs.

K4) Binnenklasdifferentiatie

In deze schaal komt het aspect van interne of binnenklasdifferentiatie aan bod. Het zijn items in verband met het differentiëren wat betreft het aantal taken, de inhoud van taken, wijze van evalueren en de mate waarin de leerkracht de klas organiseert met het oog op individueel en zelfstandig werken van leerlingen.

- Ik geef alle leerlingen uit mijn klas dezelfde taken.
- Om de leerlingen met onderwijsleerproblemen te helpen, verdeel ik de klas in deelgroepen.

6 Validiteit

In wat volgt bespreken we de belangrijkste bevindingen van de kwantitatieve analyses met het oog op een exploratie van de validiteit van de vragenlijst². Als eerste indicatie voor de validiteit van de vragenlijst staan we in Tabel 4 stil bij de correlaties tussen de 10 schalen onderling³. Ten eerste merken we op dat de correlaties tussen de schalen op schoolniveau (S1-S6) hoger liggen dan de correlaties tussen de schalen op schoolniveau enerzijds en de

Tabel 4

Correlatiematrix tussen alle schalen van de vragenlijsten 'Zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen' op het niveau van de scholen (N=65 scholen)

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	K1	K2	K3	K4
S1		.70*	-.73*	.47*	.60*	.46*	.23	.60*	.37*	.10
S2			-.74*	.66*	.59*	.31*	.30*	.74*	.24	-.09
S3				-.67*	-.57*	-.51*	-.14	-.72*	-.38*	.04
S4					.46*	.28*	.17	.67*	.12	-.28*
S5						.16	-.02	.54*	.39*	-.01
S6							.46*	.52*	.23	.25*
K1								.44*	.34*	.15
K2									.33*	-.08
K3										.21
K4										

* $p < 0,05$

schalen op klasniveau anderzijds. Evenwel vallen de hoge correlaties op tussen de schaal K2 ('Ondersteuning en overleg') en de schalen van dezelfde vragenlijst op schoolniveau (S1-S6). Dit bevestigt de validiteit van deze schaal (K2) aangezien ze, ofschoon ze gesitueerd is op klasniveau, ook inhoudelijk nauw aansluit bij het schoolniveau. Verder vinden we ook een bevestiging van de validiteit in het feit dat de schaal die een negatieve inhoud heeft (S3: 'Gebrek aan zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen') negatief correleert met alle andere schalen van de vragenlijst (uitgezonderd K4, 'Binnenklasdifferentiatie').

Daarnaast werd per schaal onderzocht hoeveel procent van de variantie zich tussen en binnen scholen bevindt. Naarmate een schaal een aspect nagaat dat meer samenhangt met het niveau van de leerkracht, verwachten we hier relatief meer variantie binnen de school dan schalen die iets nagaan over de school. We verwachten met andere woorden dat de variantie tussen scholen bij schalen die zich op schoolniveau situeren verhoudingsgewijs groter zal zijn dan schalen die zich eerder op klasniveau situeren. In Tabel 5 geven we per schaal de procent variantie binnen en tussen scholen

Op basis van Tabel 5 merken we dat de resultaten grotendeels aan de verwachtingen voldoen. Schalen die op schoolniveau werden gesitueerd variëren meer tussen scholen dan schalen die op klasniveau werden gesitueerd. Enige uitzondering hierop is schaal S6 ('Continuïteit'). Wanneer we de inhoud van deze schaal nagaan, is het goed te begrijpen dat deze schaal inderdaad ook neigt naar het klasniveau,

meer dan naar het schoolniveau. Het doorgeven van informatie en afspraken omtrent leerstof kan zeer sterk afhankelijk zijn van leerkracht tot leerkracht.

Verder is het validiteitsonderzoek enerzijds gericht op de inhoudsvaliditeit en anderzijds op de begrips- of constructvaliditeit. Het op geregelde tijdstippen voorleggen van het instrument aan deskundigen en mensen uit de praktijk, alsook het verantwoorden van bepaalde keuzes vanuit de literatuur gebeurden met het oog op het garanderen van de inhoudsvaliditeit. Begripsvaliditeit behelst de vraag of een instrument in voldoende mate kan worden beschouwd als een maat van een theoretisch construct of begrip. Hiervoor gingen we de relatie na met bestaande vragenlijsten. In alle scholen van het definitief onderzoek werd bij de leerkracht naast de vragenlijst 'Zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen' ook de vragenlijsten 'Professionele Cultuur van Basisscholen' en 'Onderwijsoriëntatie' afgenomen. Voor een uitvoerige beschrijving van het theoretisch kader en de constructie van deze vragenlijsten verwijzen we naar andere publicaties (voor de vragenlijst 'Professionele cultuur van basisscholen' zie Staessens, 1991b; voor de vragenlijst 'Onderwijsoriëntatie' zie Maes, Vandenberghe & Ghesquière, 1997). We geven hier slechts een summier beschrijving. De vragenlijst 'Professionele cultuur van basisscholen' situeert zich op schoolniveau en is opgebouwd rond drie domeinen waarin de professionele cultuur tot uiting komt. Na factoranalyse komt men tot vier schalen die aansluiten bij deze domeinen: 'Het schoolhoofd als cultuurbouwer en -drager' (C1), 'Overeen-

Tabel 5
Procent variantie tussen scholen per schaal van de vragenlijst 'Zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen'

SCHALEN	VARIANTIE TUSSEN SCHOLEN	VARIANTIE BINNEN SCHOLEN
S1	39,0 %	61,0 %
S2	41,1 %	58,9 %
S3	23,5 %	76,5 %
S4	22,9 %	77,1 %
S5	35,4 %	64,6 %
S6	13,4 %	86,6 %
K1	9,0 %	91,0 %
K2	14,6 %	85,4 %
K3	13,7 %	86,3 %
K4	13,5 %	86,5 %

komst in doelgerichtheid' (C2), 'Professionele relaties tussen leerkrachten' (C3) en 'Gebrek aan een intern netwerk van professionele steun' (C4). De betrouwbaarheidscoëfficiënten liggen tussen .89 en .95. De vragenlijst 'Onderwijsoriëntatie van klasleerkrachten' situeert zich op leerkrachtniveau en omvat na factoranalyse twee schalen: 'Leerstofgerichte onderwijsoriëntatie' (O1) en 'Leerlinggerichte onderwijsoriëntatie' (O2). De betrouwbaarheidscoëfficiënten zijn respectievelijk .81 en .71.

Wat betreft de samenhang tussen de schalen van de ontwikkelde vragenlijst en de schalen van de reeds bestaande vragenlijsten (zie Tabel 6), merken we vooreerst de hoge correlaties op tussen S1 ('Het schoolhoofd en de gezamenlijke zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen') enerzijds en C1 ('Schoolhoofd als cultuurbouwer en -drager'): $r=0,86$ en C2 ('Overeenkomst in doelgerichtheid'): $r=0,75$ anderzijds. Dit is volgens de verwachtingen. Verder correleren alle schalen op schoolniveau van beide vragenlijsten hoog met elkaar (S1-S6 en C1-C4). Daarbij zijn er telkens negatieve correlaties met de negatieve schaal van de vragenlijst 'Professionele cultuur van basisscholen': C4 ('Gebrek aan een intern netwerk van professionele steun'). Dit met uitzondering van S3 ('Gebrek aan zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen') die zelf een negatieve schaal is.

K2 heeft tevens een grote, significante correlatie met alle schalen van de vragenlijst 'Professionele cultuur van basisscholen'. Dit sluit aan bij het feit dat deze schaal ook inhoudelijk meer aansluit bij het schoolniveau en meer specifiek bij het functioneren van het schoolteam. K4 ('Binnenklasdifferentiatie') correleert enkel significant – negatief – met O1 ('Leerstofgerichte onderwijsoriëntatie'). Ook hierin vinden we evidentie voor de begripsvaliditeit. Een school waarin de nadruk ligt op het doorgeven van leerstof, zal wellicht minder aan binnenklasdifferentiatie doen.

De schalen van de vragenlijst 'Professionele cultuur van basisscholen' correleren significant met nagenoeg alle schalen. De uitzonderingen zijn: S4 ('Samenwerking met het P.M.S.-centrum en met ouders') – misschien omdat daarin meer schoolexterne aspecten aan bod komen –, K1 (Diagnosticerend en remediërend onderwijzen') en K4 ('Binnenklasdifferentiatie'). Bij deze laatste twee betreft het duidelijk klasinterne aspecten.

Al bij al mogen we stellen dat de samenhangen tussen de schalen van de ontwikkelde vragenlijst en de schalen van reeds bestaande vragenlijsten voldoende aanwijzingen geven voor de begripsvaliditeit van de schalen⁴. Schalen die een gelijkaardig concept (of 'begrip') nagaan, correleren immers hoog positief. Schalen met een negatieve of tegengestelde betekenis correleren eerder negatief.

Tabel 6

Correlatiematrix tussen de schalen van de vragenlijst 'Zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen' enerzijds en de vragenlijsten 'Professionele cultuur van basisscholen' en 'Onderwijsoriëntatie' anderzijds, op het niveau van de scholen (N=65 scholen)

	C1	C2	C3	C4	O1	O2
S1	.86*	.75*	.68*	-.56*	-.02	.48*
S2	.48*	.37*	.45*	-.28*	-.17	.39*
S3	-.60*	-.53*	-.64*	.54*	.20	-.50*
S4	.38*	.24	.30*	-.16	-.16	.20
S5	.40*	.39*	.45*	-.28*	-.14	.31*
S6	.35*	.49*	.52*	-.52*	-.12	.38*
K1	.10	.18	.24	-.05	.15	.13
K2	.42*	.45*	.64*	-.39*	-.10	.50*
K3	.34*	.36*	.37*	-.25*	-.10	.25*
K4	.03	.16	.10	-.18	-.28*	.16

* $p < 0,05$

7 Normering

Er werd voor gekozen om de scores op de schalen van de vragenlijst 'Zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen' op twee wijzen te normeren. Ten eerste werden de gegevens *relatief* genormeerd door van elke schaalscore de overeenkomstige percentielscore te berekenen. Zo kunnen we op basis van deze normen één bepaalde school situeren ten opzichte van haar vergelijkingsgroep.

Daarnaast werd op basis van een onderzoek bij de gemeenschapsinspectie van het gewoon basisonderwijs een criterium vastgesteld per schaal om aldus een *absoluut* vergelijkingspunt te verkrijgen. Door een relatieve normering kan men wel alle scores vergelijken met de referentiegroep, maar het is desalniettemin een meerwaarde om die scores ook te kunnen vergelijken met een absoluut criterium. Een vragenlijst werd voorgelegd aan alle gemeenschapsinspecteurs van het gewone basisonderwijs. Deze vragenlijst was identiek met deze die de klasleerkrachten ontvingen in het definitief onderzoek. Er werden wel enkele pagina's bijgevoegd met specifieke instructies en vragen over de respondent. Aan de inspecteurs werd gevraagd om per item een grens te trekken waarmee men kon aanduiden dat een score boven die grens (of onder die grens voor inhoudelijk negatief gestelde items) door hem/haar als positief wordt beoordeeld wat betreft de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen.

Op basis van de antwoorden van de inspectie ($N=42$) werden gemiddelden per schaal berekend op identieke wijze als van de gegevens van de scholen. Op die manier krijgen we een absoluut criterium waarmee de scores van scholen vergeleken kunnen worden. Zo kan men nagaan of een school of een groep van scholen voor de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen het criterium reeds behaalt of nog onder het criterium voorgesteld door de gemeenschapsinspectie blijft.

8 Enkele resultaten

Tot slot willen we enkele bevindingen beschrijven op basis van de ontwikkelde vragenlijst. Hierbij baseren we ons vooreerst op de

beschrijvende statistieken per schaal voor de steekproef van 65 scholen. Daarnaast vergelijken we deze statistieken met de criteria die we op basis van de antwoorden van de inspecteurs basisonderwijs vaststelden. In Tabel 7 vindt men in de tweede kolom het gemiddelde en de standaarddeviatie per schaal van de vragenlijst 'Zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen' voor de 65 scholen. We vinden de laagste gemiddelden bij de schalen S5 ('Klasoverschrijdende initiatieven en coördinatie') en K4 ('Binnenklasdifferentiatie'), met uitzondering van de inhoudelijk negatieve schaal S3 ('Gebrek aan zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen'). Blijkbaar vormen de interne differentiatie en externe differentiatie (daarop ligt immers het hoofddaccent in de schaal 'Klasoverschrijdende initiatieven en coördinatie') nog steeds een belangrijk knelpunt. Het hoogste gemiddelde vinden we bij S6 ('Continuïteit'). Wanneer we de standaarddeviaties bekijken dan zien we dat die kleiner zijn voor de schalen op klasniveau (K1-K4). Dit is te verklaren door het feit dat bij het aggregeren van resultaten van leerkrachtniveau naar schoolniveau de binnenschoolse variantie wordt 'weggemiddeld'. Dit komt vooral tot uiting bij schalen die veel binnenschoolse variantie vertonen, in casu de schalen op klasniveau, en dus minder bij schalen op schoolniveau waarbij variantie zich meer zal situeren tussen scholen.

In Tabel 7 geven we verder het gemiddelde en de standaarddeviatie per schaal voor de inspectie. Om na te gaan of deze gemiddelden significant verschillen van die van de scholen werd een t-toets uitgevoerd. De verschillen zijn niet significant voor drie van de tien schalen. We mogen met andere woorden stellen dat het gemiddelde van de scholen voor deze schalen gelijk is aan het gemiddelde (criterium) van de inspectie. Dit is zo voor de schalen 'Samenwerking met P.M.S.-centrum en met ouders' (S4), 'Continuïteit' (S6) en 'Diagnosticerend en remediërend onderwijzen' (K1). Voor alle andere schalen blijkt het gemiddelde van de scholen te verschillen van dat van de inspectie. Wat is nu de betekenis hiervan? Deze vaststelling zegt immers niets over de waarde van het criterium. We stellen enkel vast dat het gemiddelde van de scholen voor 7 van de 10 schalen

Tabel 7

Gemiddelden en standaarddeviaties van de schalen van de vragenlijst 'Zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen' voor scholen (N=65) en inspectie (N=42)

SCHAAL	SCHOLEN (65)		INSPECTIE (42)		t-TOETS
	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	
S1	4,43	0,67	4,95	0,49	t(105)= - 4,334 $p=0,00^*$
S2	4,36	0,76	4,87	0,58	t(105)= - 3,705 $p=0,00^*$
S3	2,29	0,53	1,81	0,71	t(105)= 3,996 $p=0,00^*$
S4	4,68	0,54	4,64	0,71	t(105)= 0,330 $p=0,74$
S5	3,24	0,74	4,34	0,48	t(105)= - 8,536 $p=0,00^*$
S6	5,03	0,43	5,06	0,70	t(105)= - 0,275 $p=0,78$
K1	4,58	0,29	4,69	0,65	t(105)= - 1,195 $p=0,24$
K2	4,00	0,46	4,61	0,54	t(105)= - 6,253 $p=0,00^*$
K3	3,74	0,33	4,60	0,44	t(105)= - 11,529 $p=0,00^*$
K4	3,59	0,41	4,81	0,69	t(105)= - 11,476 $p=0,00^*$

* Deze gemiddelden verschillen significant van elkaar

significant onder dat van de inspectie ligt. We kunnen dit in twee richtingen interpreteren. Het kan betekenen dat volgens de inspectie de lagere scholen gemiddeld gezien wat betreft die zeven schalen nog een hele weg moeten afleggen. Men kan anderzijds stellen dat de normen (criteria) van de inspectie voor bepaalde variabelen misschien te hoog liggen.

We merken daarnaast op dat het gemiddelde van alle scholen voor drie schalen ver onder het criterium ligt. Dit is het geval voor 'Klasoverschrijdende initiatieven en coördinatie' (S5), 'Opvattingen van de leerkracht' (K3) en 'Interne differentiatie' (K4).

Tabel 8

Per schaal het percentage scholen (N=65) dat het criterium van de inspectie bereikt

SCHAAL	PERCENTAGE SCHOLEN DAT HET CRITERIUM BEREIKT
S1	18 %
S2	26 %
S3	16 %
S4	67 %
S5	4 %
S6	57 %
K1	34 %
K2	7 %
K3	0 %
K4	0 %

Er is evenwel spreiding in de schoolgemiddelden. Er zijn scholen die het criterium van de inspectie wel halen. Om na te gaan hoeveel scholen het gemiddelde criterium van de inspectie behaalden, bekeken we per schaal

welk percentiel overeenkomt met het criterium van de inspectie. Op basis daarvan geven we in Tabel 8 het percentage scholen dat het criterium van de inspectie haalt.

Op een andere manier merken we hier dat geen enkele of slechts een heel beperkt aantal scholen het criterium haalt voor de schalen 'Opvattingen van de leerkracht' (K3), 'Binnenklasdifferentiatie' (K4), 'Klasoverschrijdende initiatieven en coördinatie' (S5) en ook voor de schaal 'Ondersteuning en overleg' (K2). Daarnaast behaalt de meerderheid van de scholen het criterium voor de schalen 'Samenwerking met P.M.S. en ouders' (S4) en 'Continuïteit' (S6)⁵.

9 Besluit

Deze schriftelijk te beantwoorden vragenlijst laat volgens ons een screening toe van het diagnosticerend en remediërend vermogen van één of meerdere lagere scholen. Deze vragenlijst kan bijgevolg vooreerst op grote schaal worden afgenomen om op bepaalde tijdstippen snel en accuraat informatie over een brede groep lagere scholen en zelfs over alle lagere scholen te verkrijgen. Het kan met andere woorden dienen als instrument in een algemeen peilingsonderzoek dat het diagnosticerend en remediërend vermogen van het lager onderwijs wil nagaan.

Verder kunnen door middel van deze vragenlijst ook verschillen tussen scholen worden gedetecteerd of kan men één school situeren

ten opzichte van de normgroep en kan het instrument bijgevolg ook worden gebruikt voor meer schooldiagnostische doeleinden. De resultaten van elke school kunnen immers weergegeven worden door middel van een profiel op de onderscheiden schalen. Op die manier kunnen sterke en zwakke kanten van de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen in kaart gebracht worden. Hier moet men evenwel voor ogen houden dat dit instrument in deze context van schooldiagnose slechts kan dienen als aanzet tot verdere analyse. Deze vragenlijst kan dus van dienst zijn zowel voor de onderwijspraktijk (begeleiding, schoolhoofden, enz.), het onderwijsbeleid (ook inspectie) als het onderwijsonderzoek.

De vragenlijst heeft echter ook beperkingen. Ze laat immers niet toe om een gedetailleerd inzicht te geven in het specifieke van de zorg voor leerlingen met onderwijsleerproblemen van één bepaalde school. Aanvullende kwalitatieve gegevens (te verzamelen via andere onderzoekstechnieken zoals interviews, bezoeken, observaties) zijn daarom aan te raden indien men een rijker en gedetailleerder beeld wil krijgen van bepaalde scholen, zeker indien men concrete aanknopingspunten zoekt voor gerichte verbetering van de bestaande lokale onderwijspraktijk.

Noten

- 1 We willen hierbij ten eerste opmerken dat er naast deze hoofdactoren nog andere actoren zijn die instaan voor de leerlingenzorg. We denken hierbij in de eerste plaats aan het Psycho-Medisch-Sociaal Centrum (een schoolbegeleidingsdienst in Vlaanderen) en aan andere externe begeleiders. Ten tweede willen we benadrukken dat de leerkracht in dit model zowel een klasleerkracht als een taakleerkracht of ambulante leerkracht kan zijn.
- 2 De validiteit van de vragenlijst werd ook onderzocht door de scores verkregen met de vragenlijst te vergelijken met kwalitatieve data verzameld in vier scholen door middel van interviews (triangulering van de resultaten). Voor een uitgebreide bespreking hiervan verwijzen we naar Maes, Vandenberghé & Ghesquière (in press).
- 3 De hier vermelde analyses gebeurden met de schoolscores. Om de gegevens van de individuele

respondenten te aggregeren per school, werden enkel de gegevens van die scholen weerhouden waarvan we minstens 50% van de vragenlijsten van de klasleerkrachten en de vragenlijst van het schoolhoofd terugkregen. Er waren 65 scholen in dit geval. Deze groep van 65 scholen is representatief wat betreft de beschreven kenmerken (grootte, net, onderwijsniveau en provincie).

- 4 Voor de schalen op klasniveau (K1-K4) is de correlatiematrix van leerkrachten ($N=688$) meer aangewezen. Deze schalen betreffen immers kenmerken die meer samenhangen met leerkrachten zelf dan met de scholen. Die correlatiematrix bevestigt de validiteit van deze schalen nog beter. Zie hiervoor Maes, Vandenberghé en Ghesquière (1997).
- 5 De reden waarom 'slechts' 34% van de scholen het criterium van de inspectie haalt voor K1 ('Diagnostiserend en remediërend onderwijzen') ofschoon het de gemiddelden niet significant verschillen van elkaar, ligt in het feit dat de antwoordverdeling op deze schaal niet normaal verdeeld is (niet symmetrisch is) en bijgevolg de mediaan niet overeenkomt met het gemiddelde.

Literatuur

- ARBO: Adviesraad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en de opleidingen (1984). *Het moet ons een zorg zijn. Advies over zorgverbreding in het basisonderwijs*. Zeist: Onderwijscentrum A.R.B.O.
- Bartelds, J.F., Jansen, E.P.W.A., & Joostens, T.H. (1989). *Enquêteuren: het opstellen en gebruiken van vragenlijsten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Billiet, J. (1990). *Het ontwerpen van enquêtes: de gestandaardiseerde vragenlijst*. Leuven: Sociologisch Onderzoeksinstituut, Katholieke Universiteit Leuven.
- Billiet, J. (1992). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek: ontwerp en dataverzameling*. Leuven: Acco.
- Clement, M. (1995). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten Basisonderwijs. De spanning tussen autonomie en collegialiteit*. Niet-gepubliceerd doctoraatsproefschrift, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, Katholieke Universiteit Leuven.
- Damme, J. Van (1992-1993). *Schoolse vertraging en zittenblijven: frekwentie, betekenis en beleving*

- door de leerling. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2, 103-119.
- Damme, J. Van (1993). *Cahier 3. Over het aantal jongeren met vertraging in ons onderwijs*. Brussel: VI.O.R.
- Dienst voor Onderwijsontwikkeling (1994). *Periodiek peilingsonderzoek naar het diagnostiserend en remediërend vermogen van scholen gericht op minder uitval van leerlingen. Onderzoekstraject*. Niet-gepubliceerd document, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- Dun, K. Van (1990). *De ontwikkeling van het Buitengewoon Onderwijs in België*. Niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Katholieke Universiteit Leuven.
- Dun, K. Van, & Ruijsenaars, A.J.J.M. (1991). Omvang en groei van het Buitengewoon/Special Onderwijs in Vlaanderen en Nederland. Een onderzoek naar de omvang en evolutie van het leerlingaantal. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en klinische Kinderpsychologie*, 16, 181-192.
- Fontaine, J. (1997). *Handleiding bij de practica bij Vraagstukken uit de psychologische statistiek. Deel III: Multivariate methoden met SAS*. Leuven: Acco.
- Ghesquière, P., Fever, F. De, & Hove, G. Van (1996). *Op weg naar inclusief onderwijs? Elementen voor de discussie rond de hervorming van het Buitengewoon Onderwijs in Vlaanderen in functie van de internationale tendens tot integratie*. Leuven/Brussel/Gent: Vlaamse Onderwijsraad, Vaste Themagroep: Relatie Gewoon-Buitengewoon Onderwijs.
- Gielis, H., & Gerits, R. (1989). Op weg naar een effectieve school. *School en Begeleiding*, 21, 49-57.
- Grift, W. van de (1987). *De rol van de schoolleider bij onderwijsvernieuwingen*. 's-Gravenhage: Lisbon/Vuga.
- Huistra, A. (1980). *Signaleren, diagnosticeren en remediëren als functie van de school*. Haren: RION.
- Huynegem, J. Van, & Vercammen, E. (1991). Onderwijsleerproblemen: een geïntegreerde benadering. In E. Vercammen & J. Van Huynegem (Red.), *Leerproblemen op school: niet inpakken, maar aanpakken* (pp. 15-37). Brussel: Centrale Raad van het Katholiek Lager- en Kleuteronderwijs (CRKLKO).
- Janssens, J.M.A.M. (1988). *Ogen doen onderzoek*. Lisse/Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Knapp, T. R. (1982). The unit and the context of analysis for research in educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 18, 1-13.
- Knuver, J. W. M., & Reezigt, G. J. (1991). Zittenblijvers in het basisonderwijs. *Didaktief*, 21, 4-9.
- Kool, E., & Leij, A. van der (1985). Planmatig handelen. In A. van der Leij (Red.), *Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs* (pp. 69-89). Nijkerk: Intro.
- Laevers, F. (1994). Zorgverbreding in het kleuteronderwijs. In VI.O.R.-Forum Basisonderwijs (Red.), *Zorgverbreding: onze zorg. Forum Basisonderwijs 30 april 1994* (pp. 127-146). Brussel: VI.O.R.
- Leij, A. van der (1996). De RVC. In R. de Groot, A.J.J. M. Ruijsenaars & H. Kapinga (Red.), *Inclusief onderwijs* (Tijdschrift voor Orthopedagogiek, jaargang 35, afl. 12) (pp. 83-100). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leij, A., van der & Kappers, E.J. (Red.). (1994). *Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs* (6de herziene ed.). (Speciaal onderwijs en zorgverbreding). Nijkerk: Intro.
- Maes, F., Luyckx, E., Vandenbergh, R., & Ghesquière, P. (1996). *Het signalerend, diagnosticerend en remediërend vermogen van Vlaamse lagere scholen* (Tussentijds rapport OBPWO 94.01). Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing.
- Maes, F., Vandenbergh, R., & Ghesquière, P. (1997). *Het diagnosticerend en remediërend vermogen van lagere scholen* (Eindrapport OBPWO 94.01). Katholieke Universiteit Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing.
- Maes, F., Vandenbergh, R., & Ghesquière, P. (in press). The imperative of complementarity between the school level and the classroom level in educational innovation. *Journal of Curriculum Studies*.
- OESO (1991). *Het educatief bestel in België: van convergentie naar divergentie. (OESO: Doorlichting van het educatief overheidsbeleid)*. Brussel-Bruxelles-Eupen: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs - Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation - Verwaltung der Deutschsprachigen Gemeinschaft, Abteilung Unterricht.
- Pijl, Y.J. (1997a). Basisonderwijs en de groei van LOM en MLK. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 36, 160-170.
- Pijl, Y. J. (1997b). Verblijfsduur als verklaring voor de groei van het speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 36, 226-234.

- Segers, J.H.G. (1987). *Methoden voor de sociale wetenschappen*. Assen: Van Gorcum.
- Smylie, M.A. (1994). Redesigning teachers' work: connections to het classroom. *Review of Research in Education*, 20, 129-177.
- Smylie, M.A. (1995). Teacher learning in the workplace. Implications for school reform. In T.R. Guskey & A.M. Huberman (Eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices* (pp. 92-113). New York/London: Teachers College Press.
- Smylie, M.A. (1996). From bureaucratic control to building human capital: the importance of teacher learning in education reform. *Educational Researcher*, 25(9), 9-11.
- Span, B. (1990). *Meting van zorgverbreding. Instrumentontwikkeling* (Eindrapport SVO-project 8010). Groningen: RION.
- Staessens, K. (1991a). *De professionele cultuur van basisscholen. Elke school heeft haar verhaal* (Studia Paedagogica). Leuven: Universitaire Pers.
- Staessens, K. (1991b). Ontwikkeling en validering van de Vragenlijst Professionele Cultuur van Basisscholen. *Pedagogische Studiën*, 68, 241-252.
- Stokking, K.M. (1992). *Wijkende condities. Differentiatie en zorgverbreding in het basisonderwijs: onderzoek en beleid 1984-1990*. Utrecht: ISOR-afdeling Onderwijsonderzoek Universiteit Utrecht.
- Sudman, S., & Bradburn, N.M. (1987). *Asking questions. A practical guide to questionnaire design*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanborn, P.G. (1982). *Schaaltechnieken. Theorie en praktijk van acht eenvoudige procedures*. Meppel: Boom.
- Swanborn, P.G. (1987). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Meppel: Boom.
- Tacq, J. (1992). *Van probleem naar analyse. De keuze van een gepaste multivariate analysetechniek bij een sociaal-wetenschappelijk probleemstelling*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Vandenbergh, R. (1990). Over schoolverbetering. Of hoe scholen leerkrachten kunnen steunen. *Impuls*, 20(4), 161-172.
- Vandenbergh, R. (1992). *Onderwijsvernieuwing of schoolverbetering. Een discussienota voor de Commissie Onderwijsvernieuwing Basisonderwijs*. Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, Katholieke Universiteit Leuven.
- VI.O.R.-Forum Basisonderwijs. (Red.). (1994). *Zorgverbreding: onze zorg. Forum Basisonderwijs 30 april 1994*. Brussel: VI.O.R.
- Vlaamse Onderwijsraad. (1993). *Cahier 5. Zittenblijven in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs. Advies van de Vlaamse Onderwijsraad*. Brussel: VI.O.R.

Manuscript aanvaard 5-10-1998

Auteurs

F. Maes is wetenschappelijk medewerker aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, Katholieke Universiteit Leuven.

R. Vandenbergh is gewoon hoogleraar en hoofd van het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, Katholieke Universiteit Leuven.

P. Ghesquière is als hoofd docent werkzaam aan de Afdeling Orthopedagogiek, Katholieke Universiteit Leuven.

Adres: Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven, België.

E-mail: Frederik.Maes@ped.kuleuven.ac.be

Abstract

Construction and validation of the questionnaire 'The care for pupils with educational problems'

F. Maes, R. Vandenbergh & P. Ghesquière. *Pedagogische Studiën*, 1999, 76, 21-35.

Because of the alarming reports of school failure in primary and secondary schools, educationalists increasingly hold the conviction that regular education should pay more attention to children with learning problems. Central to this problem is the diagnostic and remedial capacity of the schools. This capacity is closely linked to the extension of the special needs provision. This article describes the construction and validation of an instrument that assesses the diagnostic and remedial capacity of a school. The instrument is based upon a framework that reflects the aspects that should be present in primary schools in order to help pupils with learning problems. Based upon this model, 10 scales were developed through a factor analysis, 6 scales on the school level and 4 scales on the classroom level. The reliability and validity of the questionnaire were studied and were satisfying.