

Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs

Leerkrachtvragenlijst tweede leerjaar Basisrapportage

N. Vandenberghe, E. Gadeyne & J. Van Damme

Promotoren directiecomité: J. Van Damme, P. Ghesquière, I. Nicaise, P. Onghena & P. Van Petegem
Overige promotoren: F. Daems, R. Janssen, F. Laevers, M. Valcke, L. Verschaffel & K. Verschueren

Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, in het kader van het programma 'Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek'

Voor meer informatie betreffende deze publicatie:

Steunpunt LOA, Unit Onderwijsloopbanen

Auteurs: N. Vandenberghe, E. Gadeyne & J. Van Damme

Adres: Dekenstraat 2, 3000 Leuven

Tel.: +32 16 32 57 58 of +32 16 32 57 47

Fax: +32 16 32 58 59

E-mail: Petra.DeWaele@ped.kuleuven.be

Website: <http://www.steunpuntloopbanen.be>

Copyright (2006) Steunpunt LOA

p/a Parkstraat 47, 3000 Leuven

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt zonder uitdrukkelijk te verwijzen naar de bron.

No material may be made public without an explicit reference to the source.

Inhoudstafel

Inhoudstafel	1
Inleiding	1
1. Opbouw van de vragenlijst	2
1.1 Opvattingen en belevingen van leerkrachten.....	2
1.1.1 Opvattingen betreffende diverse onderwijsthema's.....	2
1.1.2 Belevingen van leerkrachten m.b.t. hun beroep en hun handelen	4
1.1.3 Ordening van onderwijsdoelstellingen	4
1.2 Concrete klaspraktijk en didactisch handelen.....	5
1.2.1 Stellingen betreffende de concrete klaspraktijk	5
1.2.2 Vakdidactiek Nederlands en wiskunde	8
1.2.3 Voorkomen van specifieke leeractiviteiten.....	9
1.2.4 Overige aspecten van de klaspraktijk	12
1.3 Achtergrondgegevens.....	14
1.4 Overzicht	15
2. Responsgegevens, frequentieverdelingen, betrouwbaarheid en validiteit	17
2.1 Onderzoeksgroep en respons	17
2.2 Opvattingen van de leerkracht.....	18
2.2.1 Opvattingen over leren als een actief proces	18
2.2.2 Opvattingen over intelligentie als onveranderbaar gegeven.	19
2.2.3 Opvattingen over zittenblijven.....	20
2.2.4 Opvattingen over inclusief onderwijs	21
2.2.5 Opvattingen over onderwijs aan kansarmen	22
2.2.6 Beleving: jobsatisfactie.....	24
2.2.7 Beleving: emotionele uitputting	24
2.2.8 Handelen: aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren	25
2.2.9 Doelmatigheidsbeleving	27
2.2.10 Rustige lesgroep	28
2.2.11 Samenhangende lesgroep	28
2.3 Specifieke leeractiviteiten	29
2.4 Samenhang tussen schalen.....	35
3. Besluit	37
Bibliografie	39
Bijlage 1: Leerkrachtvragenlijst tweede leerjaar	
Bijlage 2: Frequentiehistogrammen van de schalen	

Inleiding

In dit rapport beschrijven we de ontwikkeling van de vragenlijst voor leerkrachten van het tweede leerjaar van de basisscholen uit het SiBO-onderzoek. Het betreft een longitudinaal onderzoek naar de schoolloopbanen van leerlingen doorheen het basisonderwijs. Het doel van het onderzoek is het beschrijven en het verklaren van de ontwikkeling van kinderen en van hun schoolloopbaan vanaf het kleuteronderwijs tot het einde van de lagere school. De schoolloopbanen wensen we te verklaren vanuit kenmerken van het kind en van het gezin enerzijds en vanuit kenmerken van de klas en de school anderzijds. De vragenlijst voor leerkrachten vormt één van de instrumenten waarmee getracht wordt om een aantal klaskenmerken die relevant worden geacht voor de ontwikkeling van kinderen in kaart te brengen.

De huidige vragenlijst is een aanpassing van de vragenlijst die ontwikkeld werd voor het eerste leerjaar. In het eerste hoofdstuk beschrijven we de opbouw van de vragenlijst en bespreken we de wijzigingen ten opzichte van de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar. In een tweede hoofdstuk bespreken we de validiteits- en betrouwbaarheidsgegevens die gebaseerd zijn op de eigenlijke afname van het instrument bij de leerkrachten van het tweede leerjaar. In hoofdstuk 3 ten slotte, presenteren we enige conclusies betreffende deze onderdelen. De vragenlijst zelf vindt men in bijlage 1. Bijlage 2 bevat frequentiehistogrammen voor de schalen die in het kader van dit rapport worden besproken.

1. Opbouw van de vragenlijst

Met de vragenlijst voor leerkrachten die deelnemen aan het SiBO-onderzoek beogen we drie doelen: (1) het verzamelen van gegevens betreffende opvattingen van leerkrachten over een aantal onderwijsthema's en betreffende hun belevingen met betrekking tot hun beroep en hun handelen, (2) het verzamelen van gegevens betreffende de concrete klaspraktijk en het didactisch handelen en (3) het verzamelen van achtergrondkenmerken van de leerkracht en van de klasgroep. Voor elk van de drie aspecten willen we nagaan of ze in verband gebracht kunnen worden met de ontwikkeling van de kinderen.

De huidige vragenlijst vertoont in het kader van de longitudinale onderzoeksopzet zoveel mogelijk gelijkheid met de vragenlijst voor leerkrachten uit het eerste leerjaar. Met uitzondering van de vakdidactiek voor wiskunde en Nederlands werden de verschillende onderdelen mits eventuele minimale aanpassingen behouden. Daarnaast hebben we geopteerd om vanaf het tweede leerjaar de didactiek voor wiskunde en Nederlands op een meer algemene manier in kaart te brengen, dit in tegenstelling tot de leerkrachtvragenlijst van het eerste leerjaar waar we een gedetailleerd zicht wensten te krijgen op de taal- en rekendidactiek (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005).

In wat volgt, beschrijven we per bovenstaand doel de vragen en/of de items die opgenomen werden in de vragenlijst. Voor de verantwoording en de achtergrond van vragen en schalen die reeds in de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar werden opgenomen, alsook voor de wijzigingen van de schalen op basis van psychometrische kenmerken verwijzen we naar het betreffende rapport (Gadeyne, Van Damme & Verschueren, 2005). De toelichtingen hierna betreffen aanpassingen, weglatingen en toevoegingen op andere gronden. Een eerste versie van de vragenlijst werd voorgelegd aan een vijftal leerkrachten dat lesgeeft in het tweede leerjaar. Op basis van deze voorafgaande try-out werden hier en daar nog kleine wijzigingen aangebracht.

1.1 Opvattingen en belevingen van leerkrachten

In de leerkrachtvragenlijst voor het tweede leerjaar komen de items en vragen betreffende de opvattingen en de belevingen van leerkrachten verspreid aan bod in de delen 1 ('stellingen') en 2 ('didactisch handelen'). In het kader van dit rapport brengen we deze items en vragen samen. Concreet bespreken we hierna achtereenvolgens de vragen en items die peilen naar opvattingen van leerkrachten betreffende diverse onderwijsthema's (zie punt 1.1.1), naar belevingen van leerkrachten m.b.t. hun beroep en hun handelen (zie punt 1.1.2) en naar de opvattingen van leerkrachten betreffende het belang van diverse onderwijsdoelstellingen in het tweede leerjaar (zie punt 1.1.3).

1.1.1 Opvattingen betreffende diverse onderwijsthema's (deel 1A, p.2-3)

In deel 1A van de vragenlijst wordt aan de hand van uitspraken gepeild naar opvattingen van leerkrachten betreffende verschillende onderwijsthema's. Deze uitspraken moesten de leerkrachten beoordelen op een zespuntenschaal met als antwoordmogelijkheden: (1) *helemaal niet mee eens*, (2) *niet mee eens*, (3) *eerder niet mee eens*, (4) *eerder wel mee eens*, (5) *wel mee eens* en (6) *helemaal mee eens*.

Concreet komen volgende onderwijsthema's aan bod:

- Opvattingen over het leren als actief proces
- Opvattingen over intelligentie
- Opvattingen over zittenblijven
- Opvattingen over inclusief onderwijs
- Opvattingen over onderwijs aan kansarmen

Enkel de schaal 'opvatting over de ontwikkeling van kinderen als zelfsturing' uit de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar werd op basis van psychometrische overwegingen sterk gereduceerd tot de schaal 'leren als actief proces' (Gadeyne, Van Damme & Verschueren, 2005). De andere schalen werden in vergelijking met de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar ongewijzigd overgenomen. Tabel 1 biedt een overzicht van de diverse items per schaal.

Tabel 1
De items van de schalen 'leren als actief proces', 'intelligentie als onveranderbaar gegeven', 'positieve houding t.a.v. zittenblijven', 'positieve houding t.a.v. inclusief onderwijs' en 'negatieve houding t.a.v. onderwijs aan kansarmen'

VARIABELE	ITEMS	NR.
Leren als actief proces	1. Kinderen leren het best door actieve, zelfgekozen exploratie.	A02
	2. Kinderen moeten op school ruimte krijgen om zelf dingen uit te zoeken.	A08
	3. De leerkracht moet vooral kansen scheppen zodat de kinderen zelf kunnen leren.	A32
Intelligentie als onveranderbaar gegeven	1. Kinderen beschikken over een zekere intelligentie en men kan weinig doen om dit te veranderen.	A03
	2. Kinderen kunnen wel nieuwe dingen leren, maar de intelligentie kan niet veranderd worden.	A14
	3. Intelligentie is zo typisch voor een kind dat men er weinig aan kan doen.	A22
Positieve houding t.a.v. zittenblijven	1. Zittenblijven is nadelig voor het zelfbeeld van kinderen. (-)	A01
	2. Kinderen die (een jaar of meer) ouder zijn dan de rest van de klasgroep, vertonen meer gedragsproblemen. (-)	A12
	3. Kinderen die onvoldoende scores op basisvaardigheden voor taal en rekenen, doen best het tweede leerjaar over.	A18
	4. Kinderen zouden eigenlijk nooit moeten blijven zitten op school. (-)	A21
	5. Zittenblijven labelt een kind voor de rest van zijn/haar schoolloopbaan. (-)	A26
	6. Door een kind een jaartje te laten overzitten, kan vermeden worden dat het constant zou falen in de volgende klassen.	A33
Positieve houding t.a.v. inclusief onderwijs	1. Kinderen met een specifiek probleem of handicap doen het in het gewoon onderwijs doorgaans beter dan in het buitengewoon onderwijs.	A06
	2. Voor de ontwikkeling van kinderen met een specifiek probleem of handicap is het beter als ze worden opgevangen in het buitengewoon onderwijs. (-)	A19
	3. De opvang van kinderen met een specifiek probleem of handicap is in hoofdzaak de taak van externe hulpverleningsinstanties. (-)	A27
	4. Het is een zinvolle doelstelling om kinderen minder snel naar het buitengewoon onderwijs te verwijzen.	A31
	5. De zorg voor kinderen met een specifiek probleem of handicap is wel de moeite waard, maar gaat vaak ten koste van de aandacht voor de overige kinderen. (-)	A35
Negatieve houding t.a.v. onderwijs aan kansarmen	1. Om realistisch te zijn, moeten de schoolse verwachtingen voor kansarme kinderen veelal bijgesteld worden.	A04
	2. Kansarme ouders nemen minder het initiatief tot contact met de leerkracht of de school.	A07
	3. Kinderen uit kansarme milieus zijn vaak van nature minder intelligent.	A10
	4. Kinderen uit kansarme milieus vertonen vaker moeilijk gedrag.	A13
	5. Het onderwijs kan kansarme kinderen uit de kansarmoede halen. (-)	A16
	6. Goed onderwijs kan ervoor zorgen dat kinderen uit kansarme milieus even goed presteren als andere kinderen. (-)	A20
	7. Kansarme ouders interesseren zich vaak minder voor de schoolloopbaan van hun kind.	A23
	8. De school kan niet verantwoordelijk gesteld worden wanneer kansarme kinderen weinig profiteren van het geboden onderwijs.	A25
	9. Kinderen uit kansarme milieus zijn vaak sneller afgeleid in de klas.	A28
	10. Kansarme ouders staan meestal meer wantrouwig tegenover de leerkracht en de school.	A34

Noot: Bij de items gevolgd door (-) werden de scores geïnverteerd bij het berekenen van de schaalscore

1.1.2 Belevingen van leerkrachten m.b.t. hun beroep en hun handelen

Het eerste deel van de vragenlijst bevat tevens uitspraken die betrekking hebben op de belevingen van leerkrachten. Meer bepaald werden in deel 1A (p.2-3) van de vragenlijst uitspraken opgenomen die peilen naar:

- De jobsatisfactie van leerkrachten
- De emotionele uitputting van leerkrachten

Deze uitspraken dienden beoordeeld te worden op dezelfde zespuntenschaal als hierboven (punt 1.1.1). Verder bevat deel 1B (p.3-4) van de leerkrachtvragenlijst uitspraken die betrekking hebben op de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten m.b.t. hun handelen. Hier dienden de uitspraken beoordeeld te worden op een zespuntenschaal met volgende antwoordmogelijkheden: (1) *helemaal niet van toepassing*, (2) *niet van toepassing*, (3) *eerder niet van toepassing*, (4) *eerder wel van toepassing*, (5) *wel van toepassing* en (6) *helemaal van toepassing*. Met betrekking tot deze schaal maken we op basis van de gegevens voor het eerste leerjaar voortaan geen onderscheid meer tussen de subschalen 'doelmatigheid in functie van het leergebied', 'doelmatigheid in functie van motiveren' en 'doelmatigheid in functie van het gedrag' (Gadeyne, Van Damme & Verschueren, 2005).

De verschillende items per schaal zijn opgenomen in Tabel 2.

Tabel 2

De items van de schalen 'jobsatisfactie', 'emotionele uitputting' en 'doelmatigheidsbeleving'

VARIABELE	ITEMS	NR.
Jobsatisfactie	1. Ik heb er wel eens spijt van dat ik leerkracht geworden ben. (-)	A05
	2. Wanneer ik de kans ertoe kreeg, zou ik een andere baan nemen. (-)	A09
	3. Als ik alles nog eens over mocht doen, zou ik beslist weer leerkracht worden.	A15
	4. Voor mij zijn de voordelen van het beroep van leerkracht groter dan de nadelen.	A17
	5. Voor mij is er geen beter beroep dan dat van leerkracht.	A29
Emotionele Uitputting	1. De hele dag met kinderen werken vormt een zware belasting voor mij.	A11
	2. Aan het einde van de schooldag voel ik mij leeg.	A24
	3. Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk.	A30
Doelmatigheidsbeleving	1. Ik slaag erin om elke leerling op zijn/haar niveau aan te spreken in de les.	B04
	2. Ik slaag er doorgaans in om alle kinderen belangrijke vorderingen te laten maken.	B15
	3. Ik ben in staat om een waaier van onderwijsstrategieën te gebruiken in de klas.	B24
	4. Ik slaag er doorgaans in om kinderen bij te brengen dat leren belangrijk is.	B02
	5. Ik slaag erin om ook kinderen die weinig interesse tonen voor schoolwerk te motiveren.	B09
	6. Ik slaag erin om alle kinderen het gevoel te geven dat ze werkjes en oefeningen goed kunnen maken.	B22
	7. Ik slaag erin om de kinderen de regels te laten naleven in de klas.	B07
	8. Ik slaag erin om storend gedrag in de klas onder controle te houden.	B18
	9. Ik ben in staat om ook een moeilijke groep kinderen te hanteren in de klas.	B27

Noot: Bij de items gevolgd door (-) werden de scores geïnverteerd bij het berekenen van de schaalscore

1.1.3 Ordening van onderwijsdoelstellingen (deel 2, p.12)

In het tweede deel van de vragenlijst wordt gepeild naar de opvattingen van de leerkracht betreffende belangrijke onderwijsdoelstellingen in het tweede leerjaar. Aan deze vraag werd in overeenstemming met de eindtermen van het lager onderwijs het domein 'leren leren (informatie opzoeken en verwerken,

eigen leerproces leren plannen en sturen)' toegevoegd. Omdat het aspect 'probleemoplossingsvaardigheden' dat in de eindtermen tevens deel uitmaakt van 'leren leren' al aan bod komt onder de items b en i, wordt het niet herhaald bij het item 'leren leren'. Daarnaast werd in de huidige vragenlijst enkel gevraagd om de drie meest belangrijke doelstellingen aan te duiden. De kolom 'minst belangrijk' is m.a.w. weggelaten. Bij de vorige versies was het responspercentage op deze vraag aan de lage kant en des te meer voor de kolom 'minst belangrijk'. Uit de vragenlijst van de derde kleuterklas (Gadeyne, 2004) bleek bovendien dat de frequenties waarmee elk van de doelen in de kolommen 'meest belangrijke', respectievelijk 'minst belangrijke' werd aangeduid, quasi omgekeerd evenredig zijn aan elkaar. In een poging om het responspercentage te verhogen werd in de toelichting ten slotte extra benadrukt dat het gaat om doelen die op school en in het tweede leerjaar als prioritair worden geacht. Zo hopen we te vermijden dat men aangeeft dat alle doelen van belang zijn.

Tabel 3

De vraag 'Ordering van mogelijke onderwijsdoelstellingen'

Hierna volgt een opsomming van een aantal elementen die relevant zijn voor de ontwikkeling van kinderen. Kruis er drie aan die volgens u prioriteit moeten krijgen op school in het tweede leerjaar . (Wat u niet aankruist kan u natuurlijk prioritair vinden, maar bijvoorbeeld eerder voor de opvoeding thuis of op een ander ogenblik in de schoolloopbaan):	
ONTWIKKELINGSASPECTEN	3 meest belangrijke
a. Sociale vaardigheden (opschieten met andere kinderen)	
b. Zelfstandigheid en initiatief (zelfstandig problemen oplossen)	
c. Basisvaardigheden rond lezen, schrijven en rekenen	
d. Meewerken (regels volgen, opschieten met volwassenen)	
e. Het verwerven van kennis	
f. Zelfvertrouwen, positief zelfbeeld	
g. Creativiteit (verbeelding)	
h. Werkhouding (aandachtig zijn, taken afwerken)	
i. Kritisch denken	
j. Motorische vaardigheden (sport, coördinatie)	
k. Leren leren (informatie opzoeken en verwerken, eigen leerproces leren plannen en sturen)	

1.2 Concrete klaspraktijk en didactisch handelen

Voor het tweede leerjaar worden de concrete klaspraktijk en het didactisch handelen van de leerkracht in kaart gebracht via een leerkrachtvragenlijst voor de hele onderzoeksgroep. Tijdens het schooljaar 2004-2005 werden deze thema's niet verder uitgediept aan de hand van observaties in de klas en een interview van de betreffende klasleerkracht.

De concrete klaspraktijk in het tweede leerjaar en het didactisch handelen komen voornamelijk in deel 2 van de vragenlijst aan bod, maar gedeeltelijk ook in deel 1B.

1.2.1 Stellingen betreffende de concrete klaspraktijk (deel1B, p.3-4)

In deel 1B van de vragenlijst wordt aan de hand van uitspraken gepeild naar de concrete klaspraktijk en het handelen van de leerkracht. Deze uitspraken dienden beoordeeld te worden op een zespuntenschaal met als mogelijke antwoordcategorieën: (1) *helemaal niet van toepassing*, (2) *niet van toepassing*, (3) *eerder niet van toepassing*, (4) *eerder wel van toepassing*, (5) *wel van toepassing*, (6) *helemaal van toepassing*.

In de vragenlijst werden volgende schalen opgenomen:

- Aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren
- Rustige lesgroep
- Samenhangende lesgroep

De schaal 'aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren' bestaat uit een selectie van items afkomstig uit de schalen 'aandacht voor beleving', 'werken rond sociale interactie en sociale vaardigheden' en 'aandacht voor diversiteit' die in de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar als aparte schalen werden beschouwd. Een factoranalyse uitgevoerd op de afzonderlijke items van de verschillende schalen leidde tot een één-factoroplossing. Een selectie van de items gebeurde enerzijds op basis van de factorladingen en anderzijds op basis van de diversiteit in inhoud. De waarde van Cronbachs alfa voor deze nieuwe schaal was beduidend groter dan de waarden voor elk van de afzonderlijke schalen (Gadeyne, Van Damme & Verschueren, 2005). De formulering van het item B03 in de leerkrachtvragenlijst voor het tweede leerjaar is een aanpassing van het overeenkomstige item in de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar ('ik maak gebruik van verhalen en sprookjes over thema's die bij sommige kinderen van de klas sterk leven (vb. echtscheiding, bang zijn) en probeer zo om hun gevoelens daarrond bespreekbaar te stellen').

De schalen 'rustige lesgroep' en 'samenhangende lesgroep' werden als nieuwe schalen toegevoegd in de vragenlijst. Het betreft aanpassingen van bestaande schalen uit het LOSO-onderzoek (Van Damme, Van Landeghem, De Fraine, Opdenakker & Onghena, 2004).

De schaal 'rustige lesgroep' werd als alternatief opgenomen voor de schaal 'ordelijk en rustig verloop in de klas' uit de SiBO-leerkrachtvragenlijst voor de derde kleuterklas. Deze laatste schaal werd voor de gegevens van de derde kleuterklas immers gekenmerkt door een lage waarde voor Cronbachs alfa en werd in de leerkrachtvragenlijst van het eerste leerjaar niet opnieuw opgenomen (Gadeyne, 2003, 2004). Aan de hand van de schaal 'rustige lesgroep' wensden we opnieuw een poging te doen om de klassfeer in kaart te brengen. De oorspronkelijke schaal uit het LOSO-onderzoek bevatte zes items voor leerkrachten Nederlands (Van Damme, Van Landeghem, De Fraine, Opdenakker & Onghena, 2004) en zeven items voor de leerkrachten wiskunde (Opdenakker, 2004). Tabel 4 biedt een overzicht van de items zoals ze werden gebruikt in het LOSO-onderzoek.

Tabel 4

De items van de schaal 'rustige lesgroep' in het LOSO-onderzoek resulterend uit de lesgroepbeoordeling door de leerkrachten Nederlands, respectievelijk door de leerkrachten wiskunde

VARIABELE	ITEMS	Cronbachs alfa
Rustige lesgroep	Deze klas is erg rumoerig. (-)	.91 respect. .89*
	In deze klas gaat er nogal wat tijd naar allerlei nevenactiviteiten (administratie, sancties, orde houden, ...). (-)	
	De leerlingen zijn rustig in deze klas.	
	De leerlingen van deze klas storen de leerkrachten tijdens de lessen. (-)	
	Het duurt lang in deze klas vooraleer het rustig genoeg is om met de les te beginnen. (-)	
	In deze klas proberen de leerlingen de leerkrachten af te leiden van de leerstof. (-)	
	De leerlingen van deze klas kijken dikwijls op hun horloge of het nog geen tijd is. (-)**	

*waarde bekomen voor de schaal met 6 items bij de leerkrachten Nederlands, respectievelijk met 7 items bij de leerkrachten wiskunde in het LOSO-onderzoek

** dit item komt niet voor in de schaal 'rustige lesgroep' bij de leerkrachten Nederlands

(-) deze items dragen negatief bij tot de betreffende schaal

Twee items die we als minder goed van toepassing achten op het lager onderwijs en in casu op het tweede leerjaar hebben we weggelaten:

- In deze klas proberen de leerlingen de leerkrachten af te leiden van de leerstof
- De leerlingen van deze klas kijken dikwijls op hun horloge of het nog geen tijd is

Dit laatste item werd in het LOSO-onderzoek evenmin weerhouden voor de leerkrachten Nederlands (Van Damme, Van Landeghem, De Fraine, Opdenakker & Onghena, 2004). De overige vijf items hebben we indien nodig aangepast voor het lager onderwijs. Zo werd in de verschillende items 'leerlingen' onder meer vervangen door 'kinderen'.

De schaal 'samenhangende lesgroep' is als aanvulling bedoeld op de sociale variabelen afkomstig uit de vragenlijst betreffende de individuele leerlingen (Maes, 2003; Maes & Van Damme, 2004; Maes, Van Damme & Verschueren, 2005). Terwijl deze variabelen iets zeggen over de individuele leerlingen en hun relaties, verschaft de schaal 'samenhangende lesgroep' ons informatie over de groepsdynamiek in de klas. Voor deze schaal hebben we ons gebaseerd op de LOSO-schaal zoals deze werd weerhouden voor de leerkrachten wiskunde (Opdenakker, 2004). Deze schaal bevat zes items die terug te vinden zijn in onderstaande Tabel 5.

Tabel 5

De items van de schaal 'samenhangende lesgroep' in het LOSO-onderzoek resulterend uit de lesgroepbeoordeling door de leerkrachten wiskunde

VARIABELE	ITEMS	Cronbachs alfa
Samenhangende lesgroep	De leerlingen van deze klas kennen elkaar goed.	.77*
	De leerlingen van deze klas vormen een hechte groep.	
	De leerlingen van deze klas voelen zich thuis in hun klas.	
	In deze klas zijn er veel leerlingen die elkaars vriend(in) zijn.	
	In deze klas zijn er leerlingen die buiten de groep staan. (-)	
	Als een leerling van deze klas iets niet verstaat, dan krijgt hij/zij hulp van andere leerlingen.	

*waarde voor de schaal met 6 items zoals weerhouden voor de leerkrachten wiskunde uit het LOSO-onderzoek
 (-) dit item draagt negatief bij tot de schaal

In vergelijking met de schaal voor de leerkrachten wiskunde uit het LOSO-onderzoek hebben we het item 'als een leerling van deze klas iets niet verstaat, dan krijgt hij/zij hulp van andere leerlingen' buiten beschouwing gelaten. Dit item leek ons hoog gegrepen voor een tweede leerjaar. Van de zes items is het bovendien het enige item met een leergebonden inhoud. De formulering van de resterende items werd indien nodig aangepast voor het lager onderwijs. Ook voor deze schaal hebben we systematisch 'leerlingen' vervangen door 'kinderen'.

Tabel 6 op de volgende pagina biedt een overzicht van de afzonderlijke items van de verschillende schalen zoals ze werden opgenomen in de leerkrachtvragenlijst voor het tweede leerjaar.

Tabel 6

De items van de schalen 'aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren', 'rustige lesgroep' en 'samenhangende lesgroep'.

VARIABELE	ITEMS	NR.
Aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren	1. Ik hanteer werkvormen waarin de persoonlijke inhoudelijke inbreng van kinderen van groot belang is (vb. filosofisch gesprek met kinderen, kringgesprek,...).	B12
	2. Ik doe heel wat om de kinderen te helpen met allerlei, ook buiten mijn strikte rol als leerkracht om.	B16
	3. Ik werk rond verhalen en thema's die bij sommige kinderen van de klas sterk leven en probeer zo om hun gevoelens daarrond bespreekbaar te stellen.	B03
	4. Ik hou individuele gesprekjes met kinderen over hun wijze van omgaan met leeftijdsgenootjes en hoe dat op de andere kinderen overkomt.	B14
	5. Ik bespreek met de kinderen geregeld hoe de groep draait. Niet alleen conflicten en ruzies, maar ook positieve zaken komen aan bod.	B23
	6. Ik betrek de kinderen bij het maken en opvolgen van afspraken in de klas. Ze denken mee, ze beslissen mee.	B19
	7. In de globale inrichting en aankleding van de klas belicht ik verschillende leefwerelden uit de omringende wereld (buurt, schoolomgeving en verder) en toon ik allerlei gelijkenissen en verschillen tussen mensen.	B06
	8. Ik hanteer in de klas expliciete non-discriminatieregels (ik verwoord dat ik geen voorkeuren of uitsluiting duld op basis van 'anders-zijn'; en/of deze regels zijn gevisualiseerd in de klas).	B25
	9. Ik gebruik lesmateriaal waarbij socio-culturele en etnische diversiteit expliciet tot uiting komt.	B10
Rustige lesgroep	1. Deze klas is er rumoerig. (-)	B01
	2. In deze klas gaat er nogal wat tijd naar orde houden. (-)	B05
	3. De kinderen zijn rustig in deze klas.	B08
	4. De kinderen van deze klas storen mij tijdens de les. (-)	B13
	5. Het duurt lang in deze klas vooraleer het rustig genoeg is om met de les te beginnen. (-)	B21
Samenhangende lesgroep	1. De kinderen van deze klas kennen elkaar goed.	B11
	2. De kinderen in deze klas vormen een hechte groep.	B17
	3. De kinderen van deze klas voelen zich thuis in hun klas.	B20
	4. In deze klas zijn er veel kinderen die elkaars vriend(in) zijn.	B26
	5. In deze klas zijn er kinderen die buiten de groep staan. (-)	B28

Noot: Bij de items gevolgd door (-) werden de scores geïnverteerd bij het berekenen van de schaalscore

1.2.2 Vakdidactiek Nederlands en wiskunde (deel 2B, p.6-7)

Vanaf het tweede leerjaar hebben we ervoor geopteerd om de didactiek op een manier te bevragen die tevens in de hogere leerjaren van toepassing kan blijven. Net zoals voor het eerste leerjaar ligt de klemtoon op de vakdidactiek voor Nederlands enerzijds en voor wiskunde anderzijds. Zowel voor Nederlands als voor wiskunde werden in vergelijking met de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar vragen weggelaten, toegevoegd of behouden en al dan niet aangepast.

Omdat we voortaan op een minder leerjaarspecifieke manier het wiskunde- en taalonderricht willen in kaart brengen, laten we in het onderdeel over de voorbije lesweek de volgende vragen weg:

- het aantal lessen besteed aan taal-, respectievelijk aan wiskundeonderricht
- de vaardigheden en doelen waarrond gewerkt werd
- de werkvormen die werden gehanteerd
- de materialen die werden gebruikt

In het onderdeel betreffende het voorkomen van specifieke leeractiviteiten in het tweede leerjaar (zie punt 1.2.3) komen diverse werkvormen aan bod.

Voor het onderdeel betreffende de vakdidactiek Nederlands werden volgende vragen die specifiek zijn voor het eerste leerjaar weggelaten:

- Methode gebruikt voor aanvankelijk lezen
- Nadruk op het zelfstandig ontsleutelen van nieuwe woorden tijdens het eerste trimester
- Nieuwe leesletters die aangebracht worden op specifieke tijdstippen
- Tijdstip van klassikaal aanbrengen van woorden met een bepaalde moeilijkheidsgraad
- Aanbod voor leerlingen die in het eerste trimester reeds kunnen lezen
- Toepassing van niveaulezen in de loop van het eerste leerjaar
- Aansluiting van het schrijfonderwijs op het leesonderwijs

Een vraag betreffende het niveaulezen in het tweede leerjaar komt wel aan bod onder het thema specifieke leeractiviteiten (zie punt 1.2.3).

Met betrekking tot het onderdeel vakdidactiek wiskunde werden volgende vragen die voornamelijk betrekking hebben op het eerste leerjaar weggelaten:

- Gebruik van een vast getalbeeld bij het aanleren van de getallen
- Volgorde van het aanbrengen van splitsen en optellen
- Tijdstip van aanbrengen van verschillende soorten rekenopgaven
- Aanbod voor leerlingen die reeds in het eerste trimester kunnen rekenen tot 10

Bijgevolg werden volgende onderdelen behouden voor elk van beide leerdomeinen:

- Gebruik van een vast handboek of methode
- Gebruik van een aanvullend handboek op regelmatige basis
- Hanteren van een leerlingvolgsysteem
- Groeperingsvormen en differentiatie tijdens de voorbije lesweek

De vraag naar het gebruik van een vast handboek of vaste methode voor Nederlands wordt in de huidige vragenlijst opgesplitst in een vraag naar een vast handboek of vaste methode voor taal in het algemeen en voor spelling in het bijzonder. Uit een voorafgaande try-out is gebleken dat in sommige klassen van het tweede leerjaar naast een handboek voor taal in het algemeen ook een apart handboek voor spelling wordt gebruikt. Met betrekking tot de vraag naar een aanvullend handboek voor Nederlands werd in het kader van een toegevoegde vraag over het taalonderricht aan anderstalige leerlingen (zie punt 1.2.4) tussen haakjes expliciet als voorbeeld vermeld 'voor anderstalige leerlingen'.

1.2.3 Voorkomen van specifieke leeractiviteiten (deel 2A, p.8)

De achtergrond van dit onderdeel is tweeledig. Enerzijds zijn we op zoek gegaan naar een meer algemene vraagwijze om een aantal werkvormen en leeractiviteiten in kaart te brengen. Anderzijds wilden we specifiek nagaan in welke mate leerkrachten 'activerende en leerprocesgerichte klasactiviteiten' aanbieden.

Voor het samenstellen van een dergelijke lijst leeractiviteiten hebben we ons geïnspireerd op drie verschillende bronnen, met name de leerkrachtvragenlijst uit de 'School Transition Study' (1997) (d.i. een deelstudie uit het Amerikaanse 'Comprehensive Child Development Program'), de leerkrachtvragenlijst van het PRIMA-onderzoek (van der Veen, van der Meijden & Ledoux, 2002) en de leerkrachtvragenlijst van het LOSO-onderzoek (Van Damme, Van Landeghem, De Fraine, Opdenakker & Onghena, 2004). Daarnaast hebben we de lijst zelf aangevuld met een aantal items. Het resultaat is een veelzijdige lijst met activiteiten (Tabel 7). Aan de leerkrachten van het tweede leerjaar werd gevraagd om de items op volgende frequentieschaal te scoren: (1) *nooit*, (2) *1 à 2 keer per jaar*, (3) *1 à 2 keer per trimester*, (4) *1 à 3 keer per maand*, (5) *1 à 2 keer per week* of (6) *meer dan 2 keer per week*.

Tabel 7

De vraag 'voorkomen van specifieke leeractiviteiten'

SPECIFIEKE ACTIVITEIT	1 = 'nooit' 2 = '1 à 2 keer per jaar' 3 = '1 à 2 keer per trimester' 4 = '1 à 3 keer per maand' 5 = '1 à 2 keer per week' 6 = 'meer dan 2 keer per week'					
	1	2	3	4	5	6
Hierna volgt een lijst met activiteiten die plaats kunnen vinden in het tweede leerjaar. Duid voor elke activiteit aan hoe frequent ze voorkomt. Baseer u hiervoor niet enkel op de voorbije twee maanden, maar op (de planning voor) het hele schooljaar. De meeste activiteiten tellen pas mee vanaf een bepaalde tijdsduur. Kortere periodes mogen niet samengeteld worden.						
a. Gedurende minstens 10 minuten lezen leerlingen voor elkaar (kringlezen, duolezen, ...).	0	0	0	0	0	0
b. Gedurende minstens 10 minuten doen leerlingen aan niveaulezen.	0	0	0	0	0	0
c. Gedurende minstens 10 minuten leren leerlingen nieuwe woordenschat door de woorden over te schrijven, definities op te schrijven of de woorden in een zin te gebruiken.	0	0	0	0	0	0
d. Gedurende minstens 10 minuten maken leerlingen schrijfoefeningen in verband met spelling, zinsbouw, enz.	0	0	0	0	0	0
e. Leerlingen schrijven of bewerken eigen tekst (vb. een verslag, verhaal, tekst in het kader van maatschappelijke vorming of W.O.).	0	0	0	0	0	0
f. Gedurende minstens 10 minuten oefenen leerlingen op het lezen van woordrijen.	0	0	0	0	0	0
g. Leerlingen werken rond begrijpend lezen.	0	0	0	0	0	0
h. Gedurende minstens 10 minuten wisselen leerlingen hun ideeën over wat ze gelezen hebben met elkaar uit.	0	0	0	0	0	0
i. Leerlingen verzinnen eigen vraagstukken voor wiskunde en lossen ze op.	0	0	0	0	0	0
j. Gedurende minstens 10 minuten oefenen leerlingen maaltafels in.	0	0	0	0	0	0
k. Gedurende minstens 10 minuten maken leerlingen sommenrijtjes.	0	0	0	0	0	0
l. Gedurende minstens 10 minuten bespreken leerlingen wiskundige redeneringen of oplossingsstrategieën met elkaar (al dan niet geleid door de leerkracht).	0	0	0	0	0	0
m. Gedurende minstens 10 minuten wordt besproken hoe de eigenlijke samenwerking liep bij groepsopdrachten.	0	0	0	0	0	0
n. Leerlingen werken aan vakoverschrijdende opdrachten (vb. projectwerk).	0	0	0	0	0	0
o. Gedurende minstens 10 minuten wordt er bij een opdracht of toets een gesprek gevoerd over het leerproces ('wat is/was het probleem; hoe pak(te) je dit aan, wat werkt(e) wel/niet en waarom; wat leerde je uit dit proces?').	0	0	0	0	0	0
p. Leerlingen werken aan contractwerk.	0	0	0	0	0	0
q. Gedurende minstens 10 minuten doen leerlingen aan peer teaching (=elkaar onderrichten over de leerstof per twee of in groepjes).	0	0	0	0	0	0
r. Gedurende minstens 10 minuten wordt de geziene leerstof, al dan niet samen met de kinderen, samengevat of herhaald.	0	0	0	0	0	0
s. Leerlingen maken gebruik van het internet of van e-mail in functie van klasactiviteiten.	0	0	0	0	0	0
t. Kinderen doen proeven of onderzoek.	0	0	0	0	0	0
u. Kinderen maken gebruik van computersoftware voor taal en/of rekenen.	0	0	0	0	0	0
v. Gedurende minstens 10 minuten worden gemaakte fouten op toetsen klassikaal of individueel besproken.	0	0	0	0	0	0
w. Gedurende minstens 10 minuten wordt een klasgesprek gehouden over verbanden tussen vroegere en nieuwe leerstof.	0	0	0	0	0	0

Een aantal items zijn domeinspecifiek (taal of wiskunde), een aantal vakoverschrijdend. Daarnaast leunt elk item eerder aan bij traditionele werkvormen en activiteiten en/of bij vormen van 'powerful teaching' (Brown, 1994; De Corte, 2000; De Corte, Verschaffel & Masui, 2004). Hierna geven we per bron aan welke items eruit afkomstig zijn en lichten we eventuele aanpassingen toe. We verduidelijken en verantwoorden tevens hoe de items uit de schaal 'activerende en leerprocesgerichte klasactiviteiten' tot stand zijn gekomen. We baseerden ons hiervoor hoofdzakelijk op het theoretische kader van Schelfhout (2003, 2004).

In de 'School Transition Study'-leerkrachtvragenlijst (1997) worden verschillende tijds lengtes gehanteerd als ondergrens om een bepaalde activiteit mee te laten tellen: 10, 15 en 30 minuten. Omdat het aanhouden van verschillende tijds lengtes heel wat mentale inspanning vergt bij het invullen van de vragenlijst, hebben we beslist om voor de activiteiten met een relatief kleine tijdsduur een ondergrens van 10 minuten te hanteren. Bij inspectie van de activiteiten met een langere tijdsduur, betreft het vaak activiteiten waarbij een langere tijdsduur min of meer inherent is aan de aard van de activiteit (bijv. projectwerk, gebruik van computersoftware, proeven of onderzoek doen). Voor deze activiteiten hebben we de tijdsduur weggelaten. De items c, d, h, i, l, e, f, k, n en p uit bovenstaande Tabel 7 zijn afkomstig uit de leerkrachtvragenlijst van de 'School Transition Study' (1997), waarbij de eerste vijf items letterlijk werden overgenomen en de laatste vijf items werden aangepast.

Vier items hebben we overgenomen (item t) uit de leerkrachtvragenlijst van het PRIMA-onderzoek (van der Veen, van der Meijden & Ledoux, 2002) en aangepast (items s en u) of overgenomen uit de leerkrachtvragenlijst van het LOSO-onderzoek (Van Damme, Van Landeghem, De Fraine, Opdenakker & Onghena, 2004) en aangepast voor het lager onderwijs (item v). De overige 9 items hebben we zelf geformuleerd.

Een aantal van bovenstaande activiteiten kan onder de noemer van 'activerende en leerprocesgerichte klasactiviteiten' worden gevat. Deze groep items (h, i, l, m, n, o, p, q, r, t, v en w) vormt dus tegelijk een aparte subschaal. Hierbij merken we op dat de betreffende activiteiten op zich geen garantie bieden voor krachtig onderwijzen. Hiervoor hebben we eigenlijk vooral informatie nodig over wat de leerkracht doet (hoe zij/hij de activiteit precies aanpakt/aanbrengt/begeleidt) en ook over wat de leerling precies met de activiteit doet. We kunnen enkel stellen dat die activiteiten meer kansen bieden tot processen van krachtig onderwijzen. In die zin is het mogelijk om aan de hand van concrete leeractiviteiten hiervan een indicatie te krijgen.

In vergelijking met het theoretische kader van Wouter Schelfhout rond krachtig onderwijzen (Schelfhout, 2004, 2003) komen de dimensies 'motiveren' (items i, n en p), 'activeren' (items i, l, n en p) en 'coöperatief leren' (items h, l en n) in de oorspronkelijke 'School Transition Study'-schaal (1997) duidelijk aan bod. Voor de dimensie 'structuren en sturen' (item n) voegden we zelf nog twee items toe (items r en w). Met betrekking tot de dimensie 'evalueren' hebben we zelf één item toegevoegd (item o). Hierbij kozen we voor de tweede deeldimensie (activerende feedback geven over toetsen) omdat de eerste deeldimensie (evaluatie afstemmen op het verwerven van diepgaand inzicht) o.i. vrij moeilijk te vertalen is naar een realistische situatie voor het tweede leerjaar die bovendien relatief frequent voorkomt. Verder valt de dimensie 'feedback geven' moeilijker te vertalen in activiteiten met een zekere duur die voor de leerkracht duidelijk zichtbaar zijn en eenvoudig te scoren zijn op hun frequentie. Bovendien gaat het niet enkel om het al dan niet feedback geven, maar vooral om de wijze waarop dit gebeurt. Wellicht leent deze dimensie zich eerder tot observatie. Niettemin hebben we één item toegevoegd (item v) waarvoor we ons gebaseerd hebben op de leerkrachtvragenlijst van het LOSO-onderzoek (Van Damme, Van Landeghem, De Fraine, Opdenakker & Onghena, 2004). Ook item o valt onder 'feedback geven'.

1.2.4 Overige aspecten van de klaspraktijk (deel 2A, p.5, 9-12)

Aanvullend t.a.v. de vragen m.b.t. vakdidactiek Nederlands en wiskunde komen net zoals in de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar volgende aspecten van de concrete klaspraktijk en van het didactisch handelen aan bod:

- Weekverloop
- Klasinrichting en hoeken
- Gebruik van toetsen
- Huiswerk
- Anderstalige leerlingen
- Ondersteuning van de leerkracht
- Betrokkenheid van ouders op de klaswerking

Hierna overlopen we per aspect de wijzigingen ten aanzien van de leerkrachtvragenlijst van het eerste leerjaar.

De vraag naar het **weekverloop** in het tweede leerjaar is een aanpassing van de vraag naar het dagverloop in de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar. Het beschreven dagverloop bleek immers niet steeds representatief te zijn voor een 'modale klasdag' (Gadeyne, Van Damme & Verschueren, 2005). Naar analogie met het PRIMA-onderzoek (van der Veen, van der Meijden & Ledoux, 2004) werd geopteerd voor een tabel waarin aan de leerkracht gevraagd wordt om per leerdomein het aantal lestijden tijdens een gewone lesweek in te vullen. Tabel 8 biedt een overzicht van de leerdomeinen die werden opgenomen.

Tabel 8

De vraag 'weekverloop'

Geef aan hoeveel lestijden u in een gewone werkweek in uw klas van het tweede leerjaar aan de domeinen in de onderstaande tabel besteedt. Onder een lestijd verstaan we een periode van 50 minuten. Het totaal aantal ingevulde lestijden moet gelijk zijn aan het totaal aantal lestijden per week.	
Het totaal aantal lestijden (van 50 minuten) per week in mijn klas bedraagt	
Activiteiten	Duur
1. Nederlands: technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en schrift	
2. Nederlands: mondelinge taalvaardigheid, taalbeschouwing en bibliotheekbezoek	
3. Wiskunde	
4. Wereldoriëntatie (natuur, technologie, mens, maatschappij, tijd, ruimte)	
5. Muzische vorming (muziek/zang, beeldende vorming/tekenen/knutselen/handenvorming, drama)	
6. Lichamelijke opvoeding (turnen, zwemmen)	
7. Godsdienst of niet-confessionele zedenleer	
8. Vreemde taal (<i>geef aan welke</i>):	
9. Andere:	

Omdat het wijzigen van de **klasinrichting** vooral in het eerste leerjaar voorkomt, in functie van het aanvankelijk lezen en schrijven, wordt deze subvraag in de huidige vragenlijst weggelaten. Op basis van de verwerking van de gegevens voor het eerste leerjaar werd bij de opstelling van de tafels het alternatief 'U-vorm of kring van tafels' toegevoegd (Gadeyne, Van Damme, Verschueren, 2005). In het lijstje van de **permanente hoeken** werd de 'rustige werkhoeke (voor 1 of enkele leerlingen)' vervangen door een 'kleine werkhoeke (voor 1 of enkele kinderen)' en werd de mogelijkheid 'grote werkhoeke (voor een tiental kinderen)' aan de lijst toegevoegd. Enkele leerkrachten die deel hebben genomen aan de voorafgaande try-out merkten op dat er ook sprake kan zijn van een algemene werkhoeke voor meer dan 1 of enkele leerlingen.

Bij de vraag naar het gebruik van **toetsen** werden de domeinen 'sociale vaardigheden' en 'leren leren' weggelaten. De term toetsen in de klassieke zin van het woord (cfr. summatieve evaluatie, Janssens et al., 2000) is voor deze domeinen eerder niet van toepassing. Dit is ook gebleken naar aanleiding van de verwerking van de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar (Gadeyne, Van Damme & Verschuere, 2005). Omdat uit de voorafgaande try-out gebleken is dat de frequentie van toetsen verschillend kan zijn voor wiskunde en Nederlands wordt deze vraag per domein opgesplitst. Dit is ook het geval voor de vraag naar de vorm van beoordeling. Om een concreter zicht te krijgen op de soort toetsen die gebruikt wordt, voegden we een vraag toe waarin een onderscheid gemaakt wordt tussen methodegebonden, bestaande, methodeonafhankelijke en zelf opgestelde toetsen.

Bij de vraag naar de frequentie van het **huiswerk** wordt in functie van de leerstof van het tweede leerjaar een kolom toegevoegd voor de 'maaltafels'. Ook het lijstje van de verschillende soorten huiswerk werd aangepast in functie van het tweede leerjaar. De optie 'inoefenen van maaltafels' wordt toegevoegd, de optie 'werkblaadjes schrijven' wordt verruimd tot 'werkblaadjes taal'. Op basis van de verwerking van de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar werd de optie 'activiteiten' opgesplitst in 'prentjes of documentatie zoeken' en 'andere activiteiten (vb. iets meten thuis, ouder interviewen, proefje doen)'. De mogelijkheid 'andere (*specificeer*)' werd weggelaten (Gadeyne, Van Damme & Verschuere, 2005). De vraag naar differentiatie bij het geven van huiswerk werd als dusdanig behouden.

Door toevoeging van twee extra vragen wilden we in het kader van het gelijke onderwijskansenbeleid een nog concreter zicht krijgen op het **taalonderwijs aan anderstalige leerlingen**. Ten eerste vroegen we hoeveel leerlingen van het tweede leerjaar naar een onthaalklas voor anderstalige leerlingen (indien deze wordt georganiseerd in de school) gaan en hoeveel uren per week. In de directievragenlijst wordt er immers enkel op schoolniveau naar de organisatie van een onthaalklas gevraagd (Vandenbergh, Maes & Van Damme, 2006). Ten tweede voegden we een vraag toe over de wijze er vorm wordt gegeven aan het taalonderwijs in meertalige klassen. Voor deze laatste vraag hebben we ons gebaseerd op de leerkrachtvragenlijst uit het PRIMA-onderzoek (van der Veen, van der Meijden & Ledoux, 2004) die we hebben aangepast (Tabel 9). De andere onderdelen werden ongewijzigd overgenomen uit de leerkrachtvragenlijst van het eerste leerjaar.

Tabel 9

De vraag 'manier waarop onderwijs in het Nederlands gegeven wordt in meertalige klassen'

Aan onderwijs in de Nederlandse taal kan in meertalige klassen op verschillende manieren vorm gegeven worden. Welke onderstaande manieren typeert het taalonderwijs in uw klas het best?	
<i>Kies uit de onderstaande lijst het best passende alternatief:</i>	
<input type="checkbox"/>	Anderstalige leerlingen nemen deel aan het gewone taalonderwijs dat gebaseerd is op de gebruikelijke taal- en leesmethodes.
<input type="checkbox"/>	Anderstalige leerlingen nemen deel aan het gewone taalonderwijs, maar op een lager niveau of met een extra aanbod.
<input type="checkbox"/>	Anderstalige leerlingen nemen deel aan het gewone taalonderwijs dat gebaseerd is op de gebruikelijke taal- en leesmethodes. Daarnaast worden materialen gebruikt die specifiek ontwikkeld zijn voor anderstaligen.
<input type="checkbox"/>	Anderstalige leerlingen krijgen apart taalonderwijs aan de hand van een methode die bestemd is voor anderstaligen.
<input type="checkbox"/>	Het taalonderwijs is voor alle leerlingen gebaseerd op een methode die bestemd is voor anderstalige leerlingen of onderwijs aan meertalige klassen.
<input type="checkbox"/>	Andere (<i>specificeer</i>):.....

Met betrekking tot het onderdeel **ondersteuning van de leerkracht** werden op basis van de verwerking van de vragenlijst van het eerste leerjaar volgende twee personen die ondersteuning kunnen bieden

toegevoegd: de 'ambulante leerkracht' en een 'externe hulpverlener (vb. kiné, logo,...)'. Als aanwijzing voor adaptief onderwijs en goed zorgbeleid voegden we één invulling van extra ondersteuning toe, namelijk het opstellen van handelingsplannen voor bepaalde kinderen. In de huidige vragenlijst wordt er verder gevraagd naar de planning van vaste MDO's (multidisciplinair overleg) in plaats van naar de organisatie ervan. In het eerste leerjaar was 'op vraag' regelmatig als antwoord ingevuld, wat de vergelijkbaarheid bemoeilijkte.

De vraag naar de **betrokkenheid van ouders** op de klaswerking ten slotte werd als dusdanig hernomen. Op basis van de verwerking van de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar werd ter verduidelijking tussen haakjes toegevoegd: 'het gaat dus niet om activiteiten voor de hele school zoals een schoolfeest'.

1.3 Achtergrondgegevens

In het derde en laatste deel van de leerkrachtvragenlijst worden achtergrondgegevens opgevraagd van de leerkracht enerzijds en van de klasgroep anderzijds.

Om de leerkrachten op een correcte manier te kunnen opdelen op basis van geslacht en/of om de samenhang van het geslacht van de leerkracht na te kunnen gaan met de leervorderingen en andere ontwikkelingsdomeinen van leerlingen werd deze variabele in vergelijking met de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar expliciet opgenomen in de huidige leerkrachtvragenlijst. De voornaam bleek in het verleden vaak onvoldoende om eenduidig het geslacht van de betreffende leerkracht af te leiden. Daarnaast werd de vraag naar de gevolgde bijscholing weggelaten. In de schoolteamvragenlijst voor het schooljaar 2004-2005 die voorgelegd wordt aan alle leden van het schoolteam (d.i. inclusief de leerkrachten van het tweede leerjaar) wordt immers gevraagd naar de gevolgde bijscholing in het kader van het 'gelijke onderwijskansenbeleid' (GOK).

Zo komen volgende vragen betreffende de leerkracht aan bod in de huidige vragenlijst:

- Het adres van de vestigingsplaats (school) waar de leerkracht lesgeeft
- Naam, geslacht en geboortedatum van de leerkracht
- Diploma's die door de leerkracht werden behaald
- Het aantal jaren onderwijservaring in totaal, respectievelijk in het tweede leerjaar
- Of de leerkracht al dan niet lesgeeft in een duobaan
- De werktijd (gemiddeld aantal uren per week) buiten de schooluren

De vragen die betrekking hebben op de achtergrondgegevens van de klasgroep werden in de huidige vragenlijst ongewijzigd overgenomen uit de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar. Het betreft volgende klasgroepgegevens:

- Klasnaam
- Homogene (naar leerjaar) of graadklas
- Klassamenstelling (in het geval van een graadklas)
- Aantal leerlingen in het tweede leerjaar
- Eventuele opsplitsingen, het aantal uur per week, grootte van elke groep en de activiteit(en) waarvoor de klasgroep wordt opgesplitst

1.4 Overzicht

Tabel 10 biedt een overzicht van de vragen en schalen die voorkomen in de leerkrachtvragenlijst voor het tweede leerjaar. We hanteren hierbij de volgorde van de vragenlijst. De schalen en vragen uit de vragenlijst voor de leerkrachten van het eerste leerjaar die wegvallen in de huidige vragenlijst werden doorgehaald. Schalen en vragen die nieuw werden toegevoegd werden in cursief gezet. Beperkte inhoudelijke aanpassingen zijn evenwel niet zichtbaar in onderstaande tabel.

Tabel 10

Overzicht van de schalen en vragen uit de vragenlijst voor de leerkracht van het tweede leerjaar in vergelijking met de leerkrachtvragenlijst van het eerste leerjaar

DIMENSIES	THEMA'S	SCHALEN EN VRAGEN
Opvattingen leerkrachten	Over de ontwikkeling van kinderen	Leren als actief proces Intelligentie als onveranderbaar gegeven
	Over specifieke schoolpraktijken	Positieve houding t.a.v. zittenblijven Positieve houding t.a.v. inclusief onderwijs Negatieve houding t.a.v. onderwijs aan kansarmen
	Over onderwijsdoelstellingen	Ordering van ontwikkelingsdoelen
Belevingen leerkrachten	Doelmatigheidsbeleving	In functie van het leren van kinderen In functie van het motiveren van kinderen In functie van de gedragsregulering van kinderen In het algemeen
	Arbeidssatisfactie	Jobsatisfactie Emotionele uitputting
Concrete klaspraktijk en didactisch handelen	Schalen betreffende het didactisch handelen in het kader van GOK	Aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren Aandacht voor beleving Werken rond sociale interactie Omgaan met diversiteit
	<i>Schalen betreffende de lesgroep</i>	<i>Rustige lesgroep</i> <i>Samenhangende lesgroep</i>
	Weekverloop	Aantal lestijden per week besteed aan verschillende leerdomeinen
	Dagverloop van een modale klasdag	Aard, opeenvolging en duur van de activiteiten
	Klasinrichting en hoeken	Opstelling van de tafels Voorkomen van permanente hoeken
	Vakdidactiek Nederlands	Vast handboek of vaste methode Aanvullend handboek Leerlingvolgsysteem Methode voor aanvankelijk lezen Zelfstandig ontsleutelen van nieuwe woorden Aanbreng van nieuwe leesletters (timing) Moeilijkheidsgraad van woorden (timing) Aanbod voor leerlingen die al lezen Timing van niveaulezen Aansluiting van het schrijfonderwijs op het leesonderwijs Vaardigheden en doelen tijdens de voorbije lesweek Werkvormen tijdens de voorbije lesweek

		Groeperingsvormen tijdens de voorbije lesweek Differentiatie tijdens de voorbije lesweek Materiaalgebruik tijdens de voorbije lesweek
Vakdidactiek wiskunde		Vast handboek of vaste methode Aanvullend handboek Leerlingvolgsysteem Vast getalbeeld Volgorde van splitsen en optellen Moeilijkheidsgraad van rekenopgaven (timing) Aanbod voor leerlingen die al kunnen rekenen Vaardigheden en doelen tijdens de voorbije lesweek Werkvormen tijdens de voorbije lesweek Groeperingsvormen tijdens de voorbije lesweek Differentiatie tijdens de voorbije lesweek Materiaalgebruik tijdens de voorbije lesweek
	<i>Voorkomen specifieke leeractiviteiten</i>	<i>Leeractiviteiten m.b.t. Nederlands</i> <i>Leeractiviteiten m.b.t. wiskunde</i> <i>Leeractiviteiten in het algemeen</i>
	Gebruik van toetsen	Domeinen Frequentie <i>Soort toetsen</i> Vorm van beoordeling
	Huiswerk	Frequentie Aard Differentiatie
	Omgang met anderstalige leerlingen	Aantal leerlingen <i>Organisatie van een onthaalklas</i> Beschikbaarheid van anderstalige volwassenen Omgang met de thuistaal in de klas <i>Vorm van taalonderwijs in meertalige klassen</i>
	Ondersteuning van de leerkracht	Instantie, frequentie, domein en aard Frequentie van vaste MDO's
	Betrokkenheid van de ouders op de klaswerking	Wijze van betrokkenheid Kanalen voor moeilijke bereikbare ouders
Achtergrondgegevens	Over de leerkracht	Geboortedatum en <i>geslacht</i> Diploma ('s), aantal jaren ondervinding in het totaal en in het 2 ^{de} leerjaar Duobaan of niet Werktijd buiten de schooluren Gevolgde bijscholing
	Over de klasgroep	Homogeen (naar leerjaar) of graadklas Aantal leerlingen Opsplitsing van de klasgroep

2. Responsgegevens, frequentieverdelingen, betrouwbaarheid en validiteit van variabelen en schalen

Hierna presenteren we naast de responsgegevens de betrouwbaarheids- en validiteitsgegevens van de verschillende schalen uit de leerkrachtvragenlijst van het tweede leerjaar. Met uitzondering van de vraag betreffende het voorkomen van specifieke leeractiviteiten in het tweede leerjaar (deel 2, punt 5) gaan we in dit rapport, in tegenstelling tot de vragenlijst voor de leerkrachten van het eerste leerjaar, niet in op de overige bevindingen met betrekking tot de onderwijspraktijk.

Voor de verschillende schalen beschrijven we de psychometrische kenmerken. Op basis van deze kenmerken nemen we beslissingen omtrent de wijze waarop ze verder in de analyses betrokken kunnen worden en omtrent eventuele aanpassingen van de vragenlijst in de toekomst.

Concreet worden eerst de resultaten op itemniveau gepresenteerd. Deze tonen per item (dat beoordeeld diende te worden op een zespuntenschaal) het aantal geldige antwoorden (N), het gemiddelde (M), de spreiding (standaardafwijking, SD) en de item-totaal-correlatie¹ waarbij 'totaal' staat voor de overige items (R_{it}). Vervolgens geven we ook de verdelingskenmerken van de schaalcores (het gemiddelde, de standaardafwijking, de scheefheid, de minimale en maximale schaalcore en een maat voor interne consistentie, Cronbachs alfa) weer. Ten slotte gaan we met het oog op congruente en discriminante validiteit aan de hand van correlatiecoëfficiënten (r) de lineaire samenhang tussen de verschillende schalen na.

Bij de interpretatie van de afzonderlijke items en hun verdelingskenmerken hanteren we volgende richtlijnen:

- Een gemiddelde groter dan vijf of kleiner dan twee beschouwen we als extreem.
- Een standaardafwijking kleiner dan 1 beschouwen we als klein.
- Een item met een kleine spreiding heeft een lage discriminatiewaarde en is mogelijk minder zinvol om opgenomen te worden in verdere analyses. Vaak hebben items met een extreem gemiddelde een kleine standaardafwijking.
- De scores van de items met een negatieve of tegengestelde betekenis in vergelijking met de inhoud van de schaal hebben we geïnverteerd. Concreet betekent dit dat een zes een één wordt, een vijf een twee, een vier een drie en omgekeerd. Bij deze items werd in hun variabelennaam de index 'I' ('inverted') toegevoegd (bijv. A04 wordt A04I).

Schaalscores worden slechts berekend indien minstens twee derde van de items waaruit de schaal bestaat ingevuld zijn. Concreet betekent dit dat in het geval van een schaal met negen, tien of elf items geen schaalcore berekend werd indien vier of meer items onbeantwoord (of ongeldig) zijn; in het geval van zes, zeven of acht items indien drie of meer items onbeantwoord (of ongeldig) zijn; in het geval van een schaal met drie, vier of vijf items indien twee of meer items onbeantwoord (of ongeldig) zijn.

2.1 Onderzoeksgroep en respons

De totale onderzoeksgroep in het tweede leerjaar van de SiBO-scholen tijdens het schooljaar 2004-2005 bestond uit 382 leerkrachten uit 327 klassen binnen 192 scholen. In het voorliggende rapport beperken we ons tot de vragenlijsten afkomstig uit scholen die tot de referentiesteekproef van het SiBO-onderzoek behoren. Meer bepaald gaat het hier om 244 leerkrachten uit 210 klassen binnen 120 scholen. Deze subgroep van scholen beoogt representatief te zijn voor het Vlaamse onderwijs, doordat naar verhouding een gelijkaardige verdeling van de scholen op een aantal essentiële kenmerken (schoolgrootte, net, provincie, aantal GOK-doelgroepleerlingen en GOK-schooltype) werd gerealiseerd.

¹ Berekend volgens de SAS-procedure 'proc corr alpha nomiss'

Tabel 11 geeft een overzicht van de respons op de vragenlijst voor de leerkrachten van het tweede leerjaar. Hierbij maken we een onderscheid tussen de totale respons en de respons binnen de referentiesteekproef. Voor de beschrijving van de klasvariabelen uit de delen 2 en 3 van de vragenlijst kunnen we in het geval van duobanen per klas slechts met de informatie van één leerkracht rekening houden. Zoals bij de vragenlijst voor de leerkracht van het eerste leerjaar werd voor deze variabelen via een toevalsprocedure telkens één vragenlijst geselecteerd, tenzij in één van beide duidelijk meer was ingevuld dan in de andere. Voor de analyses op de items betreffende het voorkomen van specifieke leeractiviteiten in het tweede leerjaar gebruiken we hierna bijgevolg het klasniveau als eenheid van analyse. Voor de schalen uit deel 1 die persoonsgebonden opvattingen en praktijken bevragen, vormt de leerkracht steeds de eenheid van analyse.

Tabel 11

Responsgegevens op klas- en leerkrachtniveau voor de leerkrachtvragenlijst van het tweede leerjaar voor de volledige onderzoeksgroep en voor de referentiesteekproef

DEEL	ONDERZOEKSGROEP			
	Totale onderzoeksgroep		Referentiesteekproef	
	Klassen	Leerkrachten	Klassen	Leerkrachten
Deel 1		339/382 (88,74%)		226/244 (92,62%)
Deel 2	314/327 (96,02%)	325/382 (85,08%)*	206/210 (98,10%)	218/244 (89,34%)*
Deel 3	314/327 (96,02%)	338/382 (88,48%)	206/210 (98,10%)	226/244 (92,62%)

*Het betreft hier slechts 1 vraag op leerkrachtniveau, namelijk de ordening van onderwijsdoelen naar belangrijkheid

Uit Tabel 11 leiden we een respons af die voldoende groot is, zowel op klas- als op leerkrachtniveau. De respons op klasniveau is wel groter dan op het niveau van de individuele leerkrachten. Voor 54 klassen werden twee of drie leerkrachten geregistreerd. In het laatste geval betreft het slechts één klas. Voor 26 van deze klassen heeft slechts 1 leerkracht de leerkrachtvragenlijst ingevuld. Mogelijk hebben deze leerkrachten onderling afgesproken dat slechts één iemand de vragenlijst zou invullen of staat één van van elk van de leerkrachten minder dan halftijds in de klas en diende hij/zij de vragenlijst niet in te vullen. In de referentiesteekproef betreft het twaalf klassen waarvan één van de twee leerkrachten een vragenlijst heeft ingevuld.

Op leerkrachtniveau is de respons het laagst voor de vraag die peilt naar de belangrijkheid van diverse onderwijsdoelen in het tweede leerjaar. De respons op deze vraag ligt echter wel beduidend hoger dan in het eerste leerjaar (zie Gadeyne, Van Damme & Verschueren, 2005). Hieruit leiden we af dat het aanpassen van de vraag, respectievelijk de vraagstelling, als doeltreffend mag worden beschouwd. Indien we de responsgegevens van de referentiesteekproef ten slotte vergelijken met de responsgegevens in de totale onderzoeksgroep, merken we dat het responspercentage in de referentiesteekproef hoger ligt dan in de totale onderzoeksgroep.

2.2 Opvattingen van de leerkracht

Hierna volgt een beknopte bespreking van de schalen uit deel 1 van de leerkrachtvragenlijst voor het tweede leerjaar. Voor elk van deze schalen gaan we na of deze bij de afname in het tweede leerjaar voldoende goede psychometrische kenmerken vertoont.

2.2.1 Opvattingen over leren als een actief proces

Deze schaal doet het minder goed dan in het eerste leerjaar wat Cronbachs alfa betreft. Deze is gedaald tot .62 (Tabel 13). De gemiddelden en standaardafwijkingen van de afzonderlijke items zijn vergelijkbaar met deze in het eerste leerjaar (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005). Het betreffen hoge tot extreme gemiddelden en kleine standaardafwijkingen. Enkel item A02 heeft een

standaardafwijking die niet kleiner is dan 1. De item-totaal correlaties variëren tussen .39 en .51 (Tabel 12). Het weglaten van één van de drie items verhoogt Cronbachs alfa niet.

Tabel 12

Items van de schaal 'leren als actief proces'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking en item-totaal-correlatie

VARIABELE	ITEM	N	M	SD	R_{it}
LKL21A02	Kinderen leren het best door actieve, zelfgekozen exploratie.	226	4,42	1,00	0,41
LKL21A08	Kinderen moeten op school ruimte krijgen om zelf dingen uit te zoeken.	226	5,02	0,72	0,39
LKL21A32	De leerkracht moet vooral kansen scheppen zodat de kinderen zelf kunnen leren.	226	4,83	0,83	0,51

Tabel 13

Schaal 'leren als actief proces'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking, scheefheid, minimum, maximum en Cronbachs alfa

SCHAAL	N	M	SD	Scheefheid	Min.	Max.	Cronbachs alfa	
							Afname L1	Afname L2
Leren als actief proces	226	4,76	0,65	-0,15	2,33	6,00	.70	.62

Wat de verdelingskenmerken van de schaa scores betreft, ligt het gemiddelde aan de positieve kant van de schaal en is de standaardafwijking klein. De schaa scores zijn licht negatief scheef verdeeld (Tabel 13). Kortom, dit schaa tje blijft problematisch. Enkel item A02 zou eventueel als apart item gebruikt kunnen worden in de analyses.

Net zoals in het eerste leerjaar vatten de klasleerkrachten van het tweede leerjaar leren eerder op als een actief proces (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005). Slechts vijf leerkrachten (2,21%) scoren onder het theoretische midden, waarbij de minimale score gelijk is aan 2,33. De mediaan is gelijk aan 4,67 en de maximale score gelijk aan 6.

2.2.2 Opvattingen over intelligentie als onveranderbaar gegeven

Dit schaa tje blijft het goed doen. Cronbachs alfa ligt zelfs hoger dan voor de gegevens van het eerste leerjaar (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005). Ook de item-totaal-correlaties zijn groter. De afzonderlijke items en de schaa scores worden gekenmerkt door gemiddeldes die rond het theoretisch midden liggen en een voldoende spreiding. De standaardafwijkingen zijn voldoende groot, de schaa scores variëren van 1 tot en met 6 en benaderen een symmetrische verdeling. Deze verdelingskenmerken zijn vergelijkbaar met de verdelingskenmerken van het eerste leerjaar (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005). We stellen voor om dit schaa tje als dusdanig te behouden.

Tabel 14

Items van de schaal 'opvattingen over intelligentie als onveranderbaar gegeven'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking en item-totaal-correlatie

VARIABELE	ITEM	N	M	SD	R_{it}
LKL21A03	Kinderen beschikken over een zekere intelligentie en men kan weinig doen om dit te veranderen.	225	3,32	0,99	0,67
LKL21A14	Kinderen kunnen wel nieuwe dingen leren, maar de intelligentie kan niet veranderd worden.	223	3,90	1,15	0,67
LKL21A22	Intelligentie is zo typisch voor een kind dat men er weinig aan kan doen.	222	3,32	1,01	0,76

Tabel 15

Schaal 'opvattingen over intelligentie als onveranderbaar gegeven'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking, coëfficiënt voor scheefheid, minimum, maximum en Cronbachs alfa

SCHAAL	N	M	SD	Scheefh.	Min.	Max.	Cronbachs alfa		
							Afname K3	Afname L1	Afname L2
Intelligentie als onveranderbaar	225	3,52	0,91	0,07	1,00	6,00	.75	.77	.84

In de referentiesteekproef ligt de mediaan rond het theoretische midden ($Q_2=3,67$). De ene helft leerkrachten beschouwt intelligentie eerder als een veranderbaar gegeven, de andere helft eerder als een stabiel gegeven. In hun onderzoek onderscheiden Dweck, Chiu & Hong (1995) leerkrachten met een gemiddelde score kleiner dan of gelijk aan 3 of aanhangers van de groeitheorie en leerkrachten met een gemiddelde score groter dan of gelijk aan 4 of aanhangers van de entiteittheorie. In de referentiesteekproef behoort 36,44% van de leerkrachten tot de groep van de groeitheoretici en 35,56% tot de groep van diegenen die de entiteittheorie aanhangen, de overige 28,00% behoort tot de middengroep. In vergelijking met de leerkrachten van het eerste leerjaar merken we op dat de groep van de 'zuivere' aanhangers van de groeitheorie in ongeveer dezelfde mate is toegenomen als de groep van de 'zuivere' aanhangers van de 'entiteittheorie' is afgenomen, de middengroep is bijgevolg ongeveer even groot als in het eerste leerjaar (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005).

2.2.3 Opvattingen over zittenblijven

De schaal 'opvattingen over zittenblijven' gaat na in welke mate leerkrachten positief staan ten aanzien van zittenblijven als 'pedagogische' maatregel. Hoe hoger de schaalscore hoe positiever een leerkracht staat ten aanzien van zittenblijven in het tweede leerjaar en/of in het algemeen.

Tabel 16

Items van de schaal 'positieve houding t.a.v. zittenblijven'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking en item-totaal-correlatie

VARIABELE	ITEM	N	M	SD	R_{it}
LKL21A01I	Zittenblijven is nadelig voor het zelfbeeld van kinderen. (-)	226	4,49	1,05	0,37
LKL21A12I	Kinderen die (een jaar of meer) ouder zijn dan de rest van de klasgroep, vertonen meer gedragsproblemen. (-)	224	4,54	1,07	0,22
LKL21A18	Kinderen die onvoldoende scores op de basisvaardigheden voor taal en rekenen, doen best het tweede leerjaar over.	223	4,50	1,09	0,32
LKL21A21I	Kinderen zouden eigenlijk nooit moeten blijven zitten op school. (-)	225	4,69	1,09	0,48
LKL21A26I	Zittenblijven labelt een kind voor de rest van zijn/haar schoolloopbaan. (-)	224	4,99	0,83	0,57
LKL21A33	Door een kind een jaartje te laten overzitten, kan vermeden worden dat het constant zou falen in de volgende klassen.	225	4,78	0,97	0,60

Tabel 17

Schaal 'positieve houding t.a.v. zittenblijven'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking, coëfficiënt voor scheefheid, minimum, maximum en Cronbachs alfa

SCHAAL	N	M	SD	Scheefh.	Min.	Max.	Cronbachs alfa		
							Afname K3	Afname L1	Afname L2
Positieve houding t.a.v. zittenblijven	226	4,66	0,64	-0,63	1,50	6,00	.76	.71	.68

In de referentiesteekproef liggen de gemiddeldes van de afzonderlijke items aan de positieve kant van de schaal. Met uitzondering van de items A26I en A33 zijn de standaardafwijkingen groter dan of gelijk aan 1. Ten opzichte van het eerste leerjaar is Cronbachs alfa lichtjes gedaald en is de verdeling van de schaalscores minder negatief scheef (Tabel 17). De andere schaalkenmerken zijn vergelijkbaar met deze in het eerste leerjaar (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005). Item A12I correleert het zwakst met de totaalscore, doch iets beter dan in het eerste leerjaar. Het weglaten van dit item doet Cronbachs alfa stijgen tot .71. Item A18 correleert minder goed met de totaalscore dan in het eerste leerjaar. Het weglaten van dit item heeft weinig invloed op de waarde van Cronbachs alfa. Omdat het schaalteje het de twee voorbije schooljaren niet slecht deed en omwille van de continuïteit stellen we voor om het te behouden. Hierbij stellen we voor om item A18 als volgt aan te passen: 'Kinderen die onvoldoende scores voor taal en rekenen, doen best het leerjaar over.'

Ongeveer 96% van de leerkrachten in het tweede leerjaar heeft een schaalscore groter dan het theoretische midden. Slechts 3 procent van hen heeft een schaalscore onder het theoretische midden. Hieruit menen we te mogen besluiten dat ook in het tweede leerjaar het merendeel van de leerkrachten zittenblijven beschouwt als een zinvol alternatief (Gadeyne, Van Damme, Verschueren, 2005).

2.2.4 Opvattingen over inclusief onderwijs

Met deze schaal peilen we naar de mate waarin leerkrachten van het tweede leerjaar positief staan ten aanzien van inclusief onderwijs. Hoe hoger de schaalscore hoe positiever een leerkracht staat ten aanzien van inclusief onderwijs.

Tabel 18

Items van de schaal 'positieve houding t.a.v. inclusief onderwijs'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking en item-totaal-correlatie

VARIABELE	ITEM	N	M	SD	R_{it}
LKL21A06	Kinderen met een specifiek probleem of handicap doen het in het gewoon onderwijs doorgaans beter dan in het buitengewoon onderwijs.	214	2,82	0,96	0,31
LKL21A19I	Voor de ontwikkeling van kinderen met een specifiek probleem of handicap is het beter als ze worden opgevangen in het buitengewoon onderwijs. (-)	220	2,91	1,01	0,56
LKL21A27I	De opvang van kinderen met een specifiek probleem of handicap is in hoofdzaak de taak van externe hulpverleningsinstanties. (-)	222	3,47	1,18	0,47
LKL21A31	Het is een zinvolle doelstelling om kinderen minder snel naar het buitengewoon onderwijs te verwijzen.	225	3,84	1,01	0,40
LKL21A35I	De zorg voor kinderen met een specifiek probleem of handicap is wel de moeite waard, maar gaat vaak ten koste van de aandacht van de overige kinderen. (-)	221	2,77	0,96	0,43

Tabel 19

Schaal 'positieve houding t.a.v. inclusief onderwijs'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking, coëfficiënt voor scheefheid, minimum, maximum en Cronbachs alfa

SCHAAL	N	M	SD	Scheefheid	Min.	Max.	Cronbachs alfa	Afname K3	Afname L1	Afname L2
Positieve houding t.a.v. inclusief onderwijs	219	3,16	0,68	-0,11	1,00	5,00	.79	.76	.68	

De gemiddelden van de items liggen, met uitzondering van de items A27I en A31 onder het theoretisch midden, de standaardafwijkingen zijn met uitzondering van item A27I klein, de item-totaal-correlaties

voldoende hoog. Cronbachs alfa is lager dan in het eerste leerjaar (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005). Het weglaten van één van de items draagt niet bij tot een verhoging van Cronbachs alfa. Een principale componentenanalyse resulteert in één component met significante ladingen voor elk van de vijf items. Zowel in de derde kleuterklas (Gadeyne, 2004) als in het eerste leerjaar (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005) betrof het een goed en evenwichtig schaaltype. Daarom wensen we deze schaal, ondanks de kleine standaardafwijkingen en de kleinere waarde voor Cronbachs alfa als dusdanig te behouden.

Net zoals hun collega's van het eerste leerjaar (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005) staan de leerkrachten van het tweede leerjaar globaal genomen lichtjes negatief t.a.v. inclusief onderwijs ($M=3,17$). Ongeveer 72% van de leerkrachten scoort onder het theoretisch midden, waarbij bijna 58% een schaalscore heeft die gelegen is tussen 2,5 en 3,5. Uit de gemiddeldes van de afzonderlijke items (Tabel 18) leiden we af dat leerkrachten van het tweede leerjaar enerzijds zoveel mogelijk in het werk zullen stellen om zo weinig mogelijk kinderen naar het buitengewoon onderwijs door te verwijzen, maar anderzijds geven ze ook aan dat ze hun handelingsbekwaamheid als begrensd ervaren. Leerlingen met een specifiek probleem of handicap worden dan ook het best geholpen in het buitengewoon onderwijs of door externe hulpverleners.

2.2.5 *Opvattingen over onderwijs aan kansarmen*

Omdat het merendeel van de items negatief is geformuleerd, werd de oriëntatie van de schaal gewijzigd in vergelijking met de voorgaande schooljaren. Hoe hoger de schaalscore hoe problematischer het onderwijs aan kansarmen ervaren wordt door de leerkrachten. Het grote aandeel van negatief geformuleerde items leidt er mogelijk toe dat leerkrachten minder extreme waarden aanduiden.

Met uitzondering van de items A07, A10 en A20I liggen de gemiddeldes van de afzonderlijke items rond het theoretisch midden. De standaardafwijkingen van de verschillende items, exclusief item A20I, zijn groter dan of gelijk aan één (Tabel 20). De schaalkenmerken zijn naar behoren. Net als in het eerste leerjaar blijft de spreiding aan de lage kant. In tegenstelling tot de gegevens van het eerste leerjaar zijn de schaalscores bij benadering symmetrisch verdeeld (Tabel 21). De correlatie van item A25 met de totaalscore is laag. In vergelijking met het eerste leerjaar doet dit item het dan ook minder goed. Het is tevens het enige item dat niet significant (d.i. een lading groter dan of gelijk aan .30) laadt op de principale component ingeval van een principale componentenanalyse met 1 component (zoals gesuggereerd door de scree-plot). Omdat het ook het enige item is dat een negatie bevat, stellen we ons de vraag in hoeverre leerkrachten dit item correct lezen en interpreteren. Indien we dit item weglaten, verhoogt Cronbachs alfa tot .74. Omwille van de beperkte toename van Cronbachs alfa door het weglaten van dit item, omdat dit item het niet zo slecht deed bij de afname in het eerste leerjaar en omwille van de continuïteit stellen we voor om de schaal in haar huidige vorm te behouden. Bij analyses kan het item eventueel worden weggelaten.

Tabel 20

Items van de schaal 'negatieve houding t.a.v. onderwijs aan kansarmen'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking en item-totaal-correlatie

VARIABELE	ITEM	N	M	SD	R_{it}
LKL21A04	Om realistisch te zijn, moeten de schoolse verwachtingen voor kansarme kinderen veelal bijgesteld worden.	224	3,70	1,05	0,36
LKL21A07	Kansarme ouders nemen minder het initiatief tot contact met de leerkracht of de school.	225	4,32	1,03	0,43
LKL21A10	Kinderen uit kansarme milieus zijn vaak van nature minder intelligent.	225	2,52	1,15	0,32
LKL21A13	Kinderen uit kansarme milieus vertonen vaker moeilijk gedrag.	224	3,20	1,05	0,49
LKL21A16I	Het onderwijs kan kansarme kinderen uit de kansarmoede halen. (-)	223	3,04	1,12	0,32
LKL21A20I	Goed onderwijs kan ervoor zorgen dat kinderen uit kansarme milieus even goed presteren als andere kinderen. (-)	225	2,56	0,91	0,46
LKL21A23	Kansarme ouders interesseren zich vaak minder voor de schoolloopbaan van hun kind.	223	3,90	1,05	0,50
LKL21A25	De school kan niet verantwoordelijk gesteld worden wanneer kansarme kinderen weinig profiteren van het geboden onderwijs.	220	3,68	1,00	0,11
LKL21A28	Kinderen uit kansarme milieus zijn vaak sneller afgeleid in de klas.	225	3,01	1,07	0,45
LKL21A34	Kansarme ouders staan meestal meer wantrouwig tegenover de leerkracht en de school.	222	3,19	1,11	0,39

Tabel 21

Schaal 'negatieve houding t.a.v. onderwijs aan kansarmen'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking, coëfficiënt voor scheefheid, minimum, maximum en Cronbachs alfa

SCHAAL	N	M	SD	Scheefheid	Min.	Max.	Cronbachs alfa	
							Afname L1	Afname L2
Opvatting over kansarmen	224	3,31	0,56	0,06	1,60	5,50	.74	.72

In vergelijking met hun collega's van het eerste leerjaar (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005) is de groep leerkrachten van het tweede leerjaar die positief staan ten aanzien van kansarme leerlingen, hun ouders en het onderwijs aan deze groep leerlingen groter. Ongeveer 63% van deze leerkrachten² vindt dat leerlingen uit kansarme gezinnen vergelijkbare vaardigheden hebben als de andere leerlingen, dat hun ouders op dezelfde manier bij de school betrokken zijn als de ouders van andere leerlingen en/of dat het onderwijs aan leerlingen uit kansarme milieus een vergelijkbaar toekomstperspectief kan bieden als aan de andere leerlingen. Ongeveer 30% van de leerkrachten van het tweede leerjaar vindt dat op één of meerdere van deze gebieden verschillen bestaan tussen kansarme en niet-kansarme leerlingen.

² Deze leerkrachten hebben een schaalscore kleiner dan het theoretisch midden. Daarnaast hebben ongeveer 7% van de leerkrachten een schaalscore gelijk aan het theoretisch midden, d.i. 3,5.

2.2.6 Beleving: jobsatisfactie

Deze schaal peilt naar de mate waarin leerkrachten tevreden zijn met de keuze van hun beroep. Hoe hoger de schaalscore, hoe meer tevreden ze zijn met het beroep van leerkracht.

Tabel 22

Items van de schaal 'jobsatisfactie'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking en item-totaal-correlatie

VARIABELE	ITEM	N	M	SD	R_{it}
LKL21A05I	Ik heb er wel eens spijt van dat ik leerkracht geworden ben. (-)	226	5,32	1,05	0,62
LKL21A09I	Wanneer ik de kans ertoe kreeg, zou ik een andere baan nemen. (-)	224	5,34	0,91	0,69
LKL21A15	Als ik alles nog eens over mocht doen, zou ik beslist weer leerkracht worden.	225	5,11	1,18	0,64
LKL21A17	Voor mij zijn de voordelen van het beroep van leerkracht groter dan de nadelen.	223	4,86	1,12	0,38
LKL21A29	Voor mij is er geen beter beroep dan dat van leerkracht.	221	4,36	1,29	0,62

Tabel 23

Schaal 'jobsatisfactie'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking, coëfficiënt voor scheefheid, minimum, maximum en Cronbachs alfa

SCHAAL	N	M	SD	Scheefheid	Min.	Max.	Cronbachs alfa		
							Afname in K3	Afname in L1	Afname in L2
Beleving: jobsatisfactie	224	5,01	0,82	-0,75	2,40	6,00	.84	.79	.80

Zowel de verdelingskenmerken van de afzonderlijke items als van de schaal zijn vergelijkbaar met deze uit het eerste leerjaar (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005). De itemgemiddeldes liggen aan de positieve, in de meeste gevallen zelfs extreme, kant van de schaal. Met uitzondering van item A09I zijn de standaardafwijkingen groter dan of gelijk aan 1. Cronbachs alfa is .80. De item-totaal-correlaties zijn hoog met uitzondering van item A17. In vergelijking met de andere items heeft dit item een lagere doch nog voldoende hoge item-totaal-correlatie. Het weglaten van dit item verhoogt Cronbachs alfa tot .82. De verdeling van de schaalscores wordt gekenmerkt door een hoog gemiddelde, een voldoende grote spreiding en is negatief scheef. We stellen voor om de schaal te behouden.

Net zoals in het eerste leerjaar schenkt het beroep van leerkracht het merendeel van de leerkrachten van het tweede leerjaar heel wat voldoening. Slechts 6% van de leerkrachten heeft een schaalscore kleiner dan het theoretische midden en ervaart dus weinig voldoening met betrekking tot hun beroep. Deze groep is vergelijkbaar met de groep in het eerste leerjaar (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren, 2005). De overige 94% heeft een schaalscore groter dan het theoretische midden.

2.2.7 Beleving: emotionele uitputting

Naast een schaal die peilt naar de tevredenheid met het beroep van leerkracht, werd er tevens een schaal opgenomen die nagaat in welke mate de leerkrachten van het tweede leerjaar hun beroep als belastend ervaren. Hoe hoger de schaalscores, hoe meer belastend het beroep als leerkracht wordt ervaren.

Tabel 24

Items van de schaal 'beleving van emotionele uitputting'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking en item-totaal-correlatie

VARIABELE	ITEM	N	M	SD	R_{it}
LKL21A11	De hele dag met kinderen werken vormt een zware belasting voor mij.	226	2,80	1,29	0,64
LKL21A30	Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk.	221	2,42	1,24	0,66
LKL21A24	Aan het einde van de schooldag voel ik mij leeg.	225	2,84	1,26	0,68

Tabel 25

Schaal 'beleving van emotionele uitputting'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking, coëfficiënt voor scheefheid, minimum, maximum en Cronbachs alfa

SCHAAL	N	M	SD	Scheefheid	Min.	Max.	Cronbachs alfa		
							Afname in K3	Afname in L1	Afname in L2
Beleving: emotionele uitputting	226	2,69	1,08	0,63	1,00	6,00	.79	.85	.81

De itemgemiddeldes liggen ten opzichte van het theoretische midden aan de negatieve, niet-extreme kant van de schaal. De afzonderlijke standaardafwijkingen zijn relatief groot en de item-totaal-correlaties zijn hoog (Tabel 24). Cronbachs alfa is gelijk aan .81. De spreiding van de schaalscores is groot. Net zoals in het eerste leerjaar (Gadeyne, Van Damme, & Verschueren) zijn de schaalscores positief scheef verdeeld. Kortom, het betreft een goed en evenwichtig schaalje dat we wensen te behouden.

Hoewel het merendeel van de leerkrachten tevreden is met hun beroep, houdt dit beroep wel degelijk een bepaalde belasting in (Tabel 25). 19% van de leerkrachten van het tweede leerjaar behaalt een schaalscore boven het theoretische midden. Dit percentage ligt evenwel iets lager dan het percentage van hun collega's in het eerste leerjaar.

2.2.8 Handelen: aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren

De gemiddeldes van de afzonderlijke items liggen aan de positieve kant van de schaal, variërend van gemiddelde scores rond het theoretische midden tot extreme gemiddelden. Het merendeel van de afzonderlijke items hebben kleine standaardafwijkingen (Tabel 26). Cronbachs alfa is gelijk aan .76, iets lager dan in het eerste leerjaar, maar nog voldoende hoog. De schaalscores zijn symmetrisch verdeeld rond het gemiddelde dat aan de positieve kant van de schaal ligt. De standaardafwijking is echter aan de kleine kant (Tabel 27). Zoals ook voor het eerste leerjaar het geval was, suggereert een scree-plot een één-component-oplossing. De verschillende items laden significant op deze component. We stellen ons de vraag hoe sterk de sociale wenselijkheid hierbij een rol speelt. Niettemin beschouwen we de reductie die vorig jaar werd voorgesteld als geslaagd. We stellen voor om de schaal in haar geheel te behouden.

Tabel 26

Items van de schaal 'aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking en item-totaal-correlatie

VARIABELE	ITEM	N	M	SD	R_{it}
LKL21B03	Ik werk rond verhalen en thema's die bij sommige kinderen van de klas sterk leven en probeer zo om hun gevoelens daarrond bespreekbaar te stellen.	225	4,72	0,84	0,44
LKL21B12	Ik hanteer werkvormen waarin de persoonlijke inhoudelijke inbreng van kinderen van groot belang is (bv. filosofisch gesprek met kinderen, kringgesprek, ...).	226	4,82	0,89	0,46
LKL21B16	Ik doe heel wat om de kinderen te helpen met allerlei, ook buiten mijn strikte rol als leerkracht om.	221	4,81	0,75	0,46
LKL21B14	Ik hou individuele gesprekjes met kinderen over hun wijze van omgaan met leeftijdgenootjes en hoe dat op de andere kinderen overkomt.	226	4,84	0,82	0,37
LKL21B19	Ik betrek de kinderen bij het maken en opvolgen van afspraken in de klas. Ze denken mee, ze beslissen mee.	223	4,62	0,82	0,50
LKL21B23	Ik bespreek met de kinderen geregeld hoe de groep draait. Niet alleen conflicten en ruzies, maar ook positieve zaken komen aan bod.	225	4,84	0,74	0,50
LKL21B06	In de globale inrichting en aankleding van de klas belicht ik verschillende leefwerelden uit de omringende wereld (buurt, schoolomgeving en verder) en toon ik allerlei gelijkenissen en verschillen tussen mensen.	223	3,73	1,08	0,43
LKL21B10	Ik gebruik lesmateriaal waarbij socio-culturele en etnische diversiteit expliciet tot uiting komt.	223	3,85	1,04	0,46
LKL21B25	Ik hanteer in de klas expliciet non-discriminatieregels (ik verwoord dat ik geen voorkeuren of uitsluiting duld op basis van 'anders zijn'; en/of de regels zijn gevisualiseerd in de klas).	220	5,02	0,98	0,41

Tabel 27

Schaal 'aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking, coëfficiënt voor scheefheid, minimum, maximum en Cronbachs alfa

SCHAAL	N	M	SD	Scheefheid	Min.	Max.	Cronbachs alfa	
							Afname in L1	Afname in L2
Aandacht soc.-emot. functioneren	224	4,59	0,52	-0,00	3,11	6,00	.85	.76

De verdelingskenmerken van de schaalscores zijn in grote lijnen vergelijkbaar met deze uit het eerste leerjaar, waarbij ze in het eerste leerjaar licht negatief scheef verdeeld zijn (Gadeyne, Van Damme, & Verschuere, 2005). Net zoals hun collega's van het eerste leerjaar heeft het merendeel van de leerkrachten in het tweede leerjaar in mindere of meerdere mate expliciet aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen. Slechts 4 leerkrachten (1,79%) hebben een score gelegen onder het theoretische midden.

2.2.9 Doelmatigheidsbeleving

Aan de hand van negen items geven de leerkrachten aan in welke mate ze erin slagen om leerlingen vorderingen te laten maken, te motiveren of hun gedrag te reguleren.

Tabel 28

Items van de schaal 'doelmatigheidsbeleving'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking en item-totaal-correlatie

VARIABELE	ITEM	N	M	SD	R_{it}
LKL21B04	Ik slaag erin om elke leerling op zijn/haar niveau aan te spreken in de les.	226	4,58	0,73	0,51
LKL21B24	Ik ben in staat om een waaier aan onderwijsstrategieën te gebruiken in de klas.	223	4,57	0,71	0,51
LKL21B15	Ik slaag er doorgaans in om alle kinderen belangrijke vorderingen te laten maken.	226	4,60	0,64	0,61
LKL21B02	Ik slaag er doorgaans in om kinderen bij te brengen dat leren belangrijk is.	226	4,77	0,61	0,52
LKL21B09	Ik slaag erin om ook kinderen die weinig interesse tonen voor schoolwerk te motiveren.	225	4,44	0,61	0,58
LKL21B22	Ik slaag erin om alle kinderen het gevoel te geven dat ze werkjes en oefeningen goed kunnen maken.	225	4,76	0,62	0,53
LKL21B07	Ik slaag erin om de kinderen de regels te laten naleven in de klas.	226	4,84	0,60	0,54
LKL21B27	Ik ben in staat om ook een moeilijke groep kinderen te hanteren in de klas.	224	4,71	0,71	0,50
LKL21B18	Ik slaag erin om storend gedrag in de klas onder controle te houden.	225	4,85	0,65	0,59

Tabel 29

Schaal 'doelmatigheidsbeleving'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking, coëfficiënt voor scheefheid, minimum, maximum en Cronbachs alfa

SCHAAL	N	M	SD	Scheefheid	Min.	Max.	Cronbachs alfa		
							Afname in K3	Afname in L1	Afname in L2
Doelmatigheid algemeen	225	4,68	0,43	0,39	3,67	6,00	.83	.83	.83

De itemgemiddeldes zijn niet extreem, maar liggen wel dicht tegen elkaar aan de positieve kant van de schaal (Tabel 28). De schaalscores hebben een lage spreiding, maar net als vorig jaar is de waarde voor Cronbachs alfa vrij groot. Een scree-plot van een principale componentenanalyse suggereert een één-component-oplossing. De ladingen van de verschillende items op deze component zijn duidelijk significant. Ook hier is er mogelijk sprake van sociale wenselijkheid. We stellen ons de vraag of deze schaal een meerwaarde kan betekenen in verdere analyses. Momenteel hebben we echter niet echt een alternatief voor handen.

Omwille van de continuïteit, de hoge waarde van Cronbachs alfa en de wens om de verschillende aspecten waarop de doelmatigheidsbeleving betrekking kan hebben te behouden, stellen we voor om de schaal in haar geheel te behouden.

In vergelijking met het eerste leerjaar zijn de schaalscores meer positief scheef verdeeld. De andere verdelingskenmerken zijn vergelijkbaar in elk van beide leerjaren. In het tweede leerjaar heeft geen enkele leerkracht een schaalscore die onder het theoretische gemiddelde ligt (Tabel 29). We kunnen dus stellen dat leerkrachten van het tweede leerjaar hun handelen in het algemeen als effectief ervaren.

2.2.10 Rustige lesgroep

Tabel 30

Items van de schaal 'rustige lesgroep'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking en item-totaal-correlatie

VARIABELE	ITEM	N	M	SD	R_{it}
LKL21B01I	Deze klas is erg rumoerig. (-)	224	3,65	1,38	0,82
LKL21B05I	In deze klas gaat er nogal veel tijd naar orde houden. (-)	223	3,44	1,28	0,65
LKL21B08	De kinderen zijn rustig in deze klas.	224	4,00	1,17	0,81
LKL21B13I	De kinderen van deze klas storen mij tijdens de les. (-)	225	4,25	1,12	0,75
LKL21B21I	Het duurt lang in deze klas vooraleer het rustig genoeg is om met de les te beginnen. (-)	222	4,16	1,18	0,83

Tabel 31

Schaal 'rustige lesgroep'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking, coëfficiënt voor scheefheid, minimum, maximum en Cronbachs alfa

SCHAAL	N	M	SD	Scheefheid	Min.	Max.	Cronbachs alfa
Rustige lesgroep	224	3,91	1,05	-0,16	1,40	6,00	.91

De gemiddeldes van de afzonderlijke items liggen rond het theoretische midden of aan de matig positieve kant van de schaal, hun standaardafwijkingen zijn relatief groot. De verschillende items correleren hoog met de totaalscore. Het gemiddelde van de schaalscores ligt net boven het theoretische midden, de standaardafwijking is voldoende groot en Cronbachs alfa is gelijk aan .91. Kortom, het betreft een zeer goede schaal die we wensen te behouden.

Meer dan de helft van de leerkrachten van het tweede leerjaar ervaart zijn of haar klas in meer of mindere mate als een rustige groep. 63,39% van de leerkrachten heeft een schaalscore groter dan het theoretische midden, variërend van 3,6 tot de maximale schaalscore. De overige leerkrachten omschrijven het verloop in hun klas eerder als onrustig.

2.2.11 Samenhangende lesgroep

Tabel 32

Items van de schaal 'samenhangende lesgroep'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking en item-totaal-correlatie

VARIABELE	ITEM	N	M	SD	R_{it}
LKL21B11	De kinderen van deze klas kennen elkaar goed.	226	4,98	0,71	0,38
LKL21B17	De kinderen in deze klas vormen een hechte groep.	223	4,39	0,82	0,60
LKL21B20	De kinderen van deze klas voelen zich thuis in hun klas.	225	5,06	0,59	0,44
LKL21B26	In deze klas zijn er veel kinderen die elkaars vriend(in) zijn.	221	4,87	0,69	0,49
LKL21B28I	In deze klas zijn er kinderen die buiten de groep staan. (-)	223	4,26	1,12	0,34

Tabel 33

Schaal 'samenhangende lesgroep'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking, coëfficiënt voor scheefheid, minimum, maximum en Cronbachs alfa

SCHAAL	N	M	SD	Scheefheid	Min.	Max.	Cronbachs alfa
Samenhangende lesgroep	224	4,71	0,53	-0,39	3,20	6,00	.67

Deze schaal doet het minder goed dan de schaal 'rustige lesgroep'. De gemiddeldes van de afzonderlijke items (Tabel 32) alsook van de schaalscores liggen aan de hoog positieve kant van de schaal. De verschillende standaardafwijkingen zijn betrekkelijk klein. De schaalscores zijn negatief scheef verdeeld rond het gemiddelde. Cronbachs alfa is laag (Tabel 33) en verhoogt tot .70 indien we item B28I weglaten. Indien we daarbij ook nog item B11 weglaten daalt Cronbachs alfa tot .64. Alle items laden significant op de principale component van een principale componentenanalyse met één component (scree-plot en eigenwaarde >1). We stellen voor om deze schaal in haar geheel vooralsnog in de volgende versie van de vragenlijst op te nemen en de psychometrische kenmerken dan opnieuw te evalueren.

In het tweede leerjaar hebben slechts vier leerkrachten een schaalscore die net onder het theoretisch midden ligt (1,79%). Mede gezien de hoge gemiddelde schaalscore en de kleine standaardafwijking menen we te mogen besluiten dat nagenoeg alle leerkrachten in het tweede leerjaar hun klas als een eerder samenhangende groep omschrijven.

2.3 Specifieke leeractiviteiten

Aan de leerkrachten uit het tweede leerjaar werden beschrijvingen van verschillende leeractiviteiten voorgelegd. Per activiteit dienden de leerkrachten aan te geven hoe frequent ze voorkomen in het tweede leerjaar doorheen het hele schooljaar. Aan de hand van deze items wensen we in eerste instantie de frequentie in kaart te brengen van een aantal concrete leeractiviteiten die in het algemeen of specifiek voor het tweede leerjaar relevant worden geacht. Tabel 34 biedt een overzicht van de verschillende antwoordpercentages per klas van het tweede leerjaar. In het geval van een duobaan werd telkens het antwoord van één leerkracht op toevallige wijze geselecteerd (zie punt 2.1). Per item werd(en) de categorie(ën) met de hoogste frequentie grijs gearceerd.

Indien we de frequentieverdelingen aangrijpen om de items te beoordelen op hun discriminatiewaarde, vallen de items b, d, f, g, j en k op door hun eerder beperkt vermogen om te discrimineren tussen klassen. In ongeveer drie vierde van de klassen van het tweede leerjaar doen de leerlingen 1 tot 2 keer per week aan niveaulezen (item b) en werken ze rond begrijpend lezen (item g). In 61% van de klassen is dit het geval voor het lezen van woordrijen (item f). In meer dan de helft van de klassen komen het inoefenen van maaltafels (item j) en het maken van sommenrijtjes (item k) meer dan twee keer per week voor. In ongeveer de helft van de klassen van het tweede leerjaar wordt het schrijven 1 tot 2 keer per week geoefend (item d), in de andere helft gebeurt dit meer dan 2 keer per week. Voor de overige leeractiviteiten is de verscheidenheid tussen klassen van het tweede leerjaar groter met betrekking tot hun frequentie van voorkomen. In vergelijking met de hierboven vermelde activiteiten betreft het leeractiviteiten die minder specifiek zijn voor het tweede leerjaar.

Tabel 34

Frequentieverdelingen in de referentiesteekproef van specifieke leeractiviteiten die in het tweede leerjaar voorkomen tijdens het volledige schooljaar

SPECIFIEKE LEERACTIVITEIT	1	2	3	4	5	6
a. Gedurende minstens 10 minuten lezen leerlingen aan elkaar voor (kringlezen, duolezen, ...). (N=201)	3,98%	4,48%	5,47%	9,95%	57,71%	18,41%
b. Gedurende minstens 10 minuten doen leerlingen aan niveaulezen. (N=201)	2,99%	0,50%	1,00%	3,48%	75,12%	16,92%
c. Gedurende minstens 10 minuten leren leerlingen nieuwe woordenschat door de woorden over te schrijven, definities op te schrijven of de woorden in een zin te gebruiken. (N=199)	2,51%	2,01%	3,02%	16,58%	50,25%	25,63%
d. Gedurende minstens 10 minuten maken leerlingen schrijf oefeningen in verband met spelling, zinsbouw, enz. (N=203)	0%	0%	0,49%	1,48%	46,31%	51,72%
e. Leerlingen schrijven of bewerken eigen tekst (vb. een verslag, verhaal, tekst in het kader van maatschappelijke vorming of W.O.). (N=203)	4,43%	7,39%	18,72%	47,78%	19,70%	1,97%
f. Gedurende minstens 10 minuten oefenen leerlingen op het lezen van woordrijen. (N=202)	5,45%	0,99%	0,99%	12,87%	60,89%	18,81%
g. Leerlingen werken rond begrijpend lezen. (N=203)	0%	0%	0%	17,24%	76,85%	5,91%
h. Gedurende minstens 10 minuten wisselen leerlingen hun ideeën over wat ze gelezen hebben met elkaar uit. (N=200)	6,50%	6,00%	10,50%	40,50%	31,00%	5,50%
i. Leerlingen verzinnen eigen vraagstukken voor wiskunde en lossen ze op. (N=202)	12,38%	12,87%	21,29%	35,15%	15,35%	2,97%
j. Gedurende minstens 10 minuten oefenen leerlingen maaltafels in. (N=200)	0%	0%	0%	7,00%	29,50%	63,50%
k. Gedurende minstens 10 minuten maken leerlingen sommenrijtjes. (N=202)	0%	0%	0,50%	4,95%	26,24%	68,32%
l. Gedurende minstens 10 minuten bespreken leerlingen wiskundige redeneringen of oplossingsstrategieën met elkaar (al dan niet geleid door de leerkracht). (N=200)	6,00%	2,50%	5,50%	30,50%	36,00%	19,50%
m. Gedurende minstens 10 minuten wordt besproken hoe de eigenlijke samenwerking liep bij groepsopdrachten. (N=204)	5,88%	10,29%	24,51%	42,16%	14,71%	2,45%
n. Leerlingen werken aan vakoverschrijdende opdrachten (vb. projectwerk). (N=204)	6,86%	36,27%	33,33%	14,71%	4,90%	3,92%
o. Gedurende minstens 10 minuten wordt er bij een opdracht of toets een gesprek gevoerd over het leerproces ('wat is/was het probleem; hoe pak(te) je dit aan, wat werkt(e) wel/niet en waarom; wat leerde je uit dit proces?'). (N=202)	2,97%	3,47%	10,40%	46,04%	28,22%	8,91%
p. Leerlingen werken aan contractwerk. (N=200)	11,50%	7,00%	8,50%	13,00%	41,00%	19,00%
q. Gedurende minstens 10 minuten doen leerlingen aan peer teaching (=elkaar onderrichten over de leerstof per twee of in groepjes). (N=200)	20,00%	11,50%	12,00%	23,50%	23,50%	9,50%
r. Gedurende minstens 10 minuten wordt de geziene leerstof, al dan niet samen met de kinderen, samengevat of herhaald. (N=203)	0,99%	0,99%	5,42%	29,06%	40,89%	22,66%
s. Leerlingen maken gebruik van het internet of van e-mail in functie van klasactiviteiten. (N=202)	59,90%	12,87%	10,89%	13,37%	2,48%	0,50%
t. Kinderen doen proeven of onderzoek. (N=199)	6,53%	32,16%	32,16%	22,61%	5,03%	1,51%
u. Kinderen maken gebruik van computersoftware voor taal en/of rekenen. (N=203)	4,43%	3,45%	10,34%	28,57%	40,89%	12,32%
v. Gedurende minstens 10 minuten worden gemaakte fouten op toetsen klassikaal of individueel besproken. (N=204)	0,49%	0,98%	6,37%	47,06%	30,88%	14,22%
w. Gedurende minstens 10 minuten wordt een klasgesprek gehouden over verbanden tussen vroegere en nieuwe leerstof. (N=203)	7,39%	3,45%	11,82%	32,02%	32,02%	13,30%

1 = nooit, 2 = 1 à 2 keer per jaar, 3 = 1 à 2 keer per trimester, 4 = 1 à 3 keer per maand, 5 = 1 à 2 keer per week, 6 = meer dan 2 keer per week

Naast het in kaart brengen van de frequentie van het voorkomen van verschillende concrete leeractiviteiten in het tweede leerjaar beoogden we tevens om a.d.h.v. concrete leeractiviteiten een indicatie te krijgen van de aard van de onderwijsleeromgeving. Bij het opmaken van de vragenlijst hebben we 12 items vooruitgeschoven (zie punt 1.2.3) die onder de noemer van 'activerende en leerprocesgerichte klasactiviteiten' gevat kunnen worden en zo mogelijk een aparte subschaal vormen. Voor deze 12 items (d.i. de items h, i, l, m, n, o, p, q, r, t, v en w) bekomen we een Cronbachs alfa .77. Het weglaten van één van de items verhoogt de waarde van Cronbachs alfa niet.

Om na te gaan of deze groep variabelen ook empirisch een aparte subschaal vormen in vergelijking met de andere items uit de lijst hebben we een exploratieve factoranalyse³ uitgevoerd op het geheel van de variabelen ($N=23$).

Een scree-plot vertoont een eerste knik na 1 factor. Deze factor verklaart 59,50% van de gemeenschappelijke variantie. Het criterium van een minimaal cumulatief percentage van 70% verklaarde gemeenschappelijke variantie suggereert een twee-factoren-oplossing. Een tweede factor verklaart bijkomend 19,20% van de gemeenschappelijke variantie. Indien we de factoren weerhouden die afzonderlijk minstens 10 percent van de gemeenschappelijke variantie verklaren, bekomen we een drie-factorenoplossing. Omdat een derde factor inhoudelijk geen meerwaarde biedt in vergelijking met de twee-factorenoplossing en er slechts twee items eenduidig op laden, weerhouden we deze 3-factorenoplossing niet.

De één- en de twee-factorenoplossing hebben we verder inhoudelijk en met betrekking tot hun factorstructuur en interne consistentie geëxploreerd.

De 12 hoogst ladende items op de factor van de één-factoroplossing vormen een betrouwbare en interne consistente schaal met Cronbachs alfa gelijk aan .80. Het weglaten van één item verhoogt de waarde van Cronbachs alfa niet. Elf⁴ van deze twaalf items betreffen items die we vooraf onder de activerende en leerprocesgerichte klasactiviteiten hebben geplaatst. Het twaalfde item is het item e ('schrijven of bewerken van een eigen tekst').

Na het uitvoeren van een varimaxrotatie biedt de twee-factorenoplossing tevens een interpreteerbare oplossing. Een overzicht van de factorladingen is terug te vinden in Tabel 35.

De hoogst ladende items op de eerste factor betreffen leeractiviteiten die geassocieerd kunnen worden met krachtige onderwijsleeromgevingen. Van de 12 items die we vooraf als activerende of leerprocesgerichte klasactiviteiten hebben geduïd, hebben 10 items (met uitzondering van de items v en w) een lading groter of gelijk aan .30. Het betreft de eerste 10 items in de tabel.

Op de tweede factor laden die items hoog (inclusief de items v en w) die betrekking hebben op leeractiviteiten die eerder thuishoren in een meer traditionele opvatting op leren en onderwijzen (Janssens et al., 2000). Het betreft de volgende acht items in de tabel. De onderste vijf items konden niet voldoende betrouwbaar aan één van beide factoren worden toegekend.

³ Volgens de SAS-procedure 'proc factor method=prin priors=smc'

⁴ Het betreft de items m, o, r, n, q, l, h, t, w, v en i.

Tabel 35

Specifieke leeractiviteiten doorheen het schooljaar in het tweede leerjaar. Factorpatroon en finale communaliteitschattingen van een exploratieve factoranalyse met 2 factoren na varimaxrotatie

ITEM	Factor 1	Factor 2
m. Gedurende minstens 10 minuten wordt besproken hoe de eigenlijke samenwerking liep bij groepsopdrachten.	.71	.10
n. Leerlingen werken aan vakoverschrijdende opdrachten (vb. projectwerk).	.64	.04
q. Gedurende minstens 10 minuten doen leerlingen aan peer teaching (= elkaar onderrichten over de leerstof per twee of in groepjes).	.60	.05
h. Gedurende minstens 10 minuten wisselen leerlingen hun ideeën over wat ze gelezen hebben met elkaar uit.	.56	.07
o. Gedurende minstens 10 minuten wordt er bij een opdracht of toets een gesprek gevoerd over het leerproces ('wat is/was het probleem; hoe pak(te) je dit aan; wat werk(te) wel/niet en waarom; wat leerde je uit dit proces?').	.50	.37
t. Kinderen doen proeven of onderzoek rond een bepaald thema.	.47	.18
s. Leerlingen maken gebruik van het internet of van e-mail in functie van klasactiviteiten.	.41	.12
e. Leerlingen schrijven of bewerken eigen tekst (vb. een verslag, verhaal, tekst in het kader van maatschappelijke vorming of W.O.).	.38	.24
l. Gedurende minstens 10 minuten bespreken leerlingen wiskundige redeneringen of oplossingsstrategieën met elkaar (al dan niet geleid door de leerkracht).	.38	.30
p. Leerlingen werken aan contractwerk.	.35	.08
j. Gedurende minstens 10 minuten oefenen leerlingen maaltafels in.	.07	.59
r. Gedurende minstens 10 minuten wordt de geziene leerstof, al dan niet samen met de kinderen, samengevat of herhaald.	.36	.54
v. Gedurende minstens 10 minuten worden gemaakte fouten op toetsen klassikaal of individueel besproken.	.14	.53
w. Gedurende minstens 10 minuten wordt een klasgesprek gehouden over verbanden tussen vroegere en nieuwe leerstof.	.19	.51
k. Gedurende minstens 10 minuten maken leerlingen sommenrijtjes.	.06	.49
f. Gedurende minstens 10 minuten oefenen leerlingen op het lezen van woordrijen.	-.01	.43
d. Gedurende minstens 10 minuten maken leerlingen schrijfoefeningen in verband met spelling, zinsbouw, enz.	.10	.38
c. Gedurende minstens 10 minuten leren leerlingen nieuwe woordenschat door de woorden over te schrijven, definities op te schrijven of de woorden in een zin te gebruiken.	.18	.33
a. Gedurende minstens 10 minuten lezen leerlingen voor elkaar (kringlezen, duolezen, ...).	.26	.03
i. Leerlingen verzinnen eigen vraagstukken voor wiskunde en lossen ze op.	.29	.31
u. Kinderen maken gebruik van computersoftware voor taal en/of rekenen.	.09	.28
b. Gedurende minstens 10 minuten doen leerlingen aan niveaulezen.	-.01	.21
g. Leerlingen werken rond begrijpend lezen.	.08	.20

Tabel 36 geeft een overzicht van de kenmerken van de items die geselecteerd werden op de eerste factor. De itemgemiddeldes variëren van onder tot boven het theoretisch midden, de standaardafwijkingen zijn groter dan 1. De items vormen een voldoende betrouwbare en intern consistente schaal. De verschillende item-totaal-correlaties zijn voldoende hoog (Tabel 36) en Cronbachs alfa is gelijk aan .76 (Tabel 38).

Tabel 36

Items van de schaal 'activerende leeractiviteiten'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking en item-totaal-correlatie

ITEM	N	M	SD	R_{it}
m. Gedurende minstens 10 minuten wordt besproken hoe de eigenlijke samenwerking liep bij groepsopdrachten.	204	3,57	1,12	.61
n. Leerlingen werken aan vakoverschrijdende opdrachten (vb. projectwerk).	204	2,86	1,15	.54
q. Gedurende minstens 10 minuten doen leerlingen aan peer teaching (= elkaar onderrichten over de leerstof per twee of in groepjes).	200	3,48	1,65	.51
h. Gedurende minstens 10 minuten wisselen leerlingen hun ideeën over wat ze gelezen hebben met elkaar uit.	200	4,00	1,21	.41
o. Gedurende minstens 10 minuten wordt er bij een opdracht of toets een gesprek gevoerd over het leerproces ('wat is/was het probleem; hoe pak(te) je dit aan; wat werk(te) wel/niet en waarom, wat leerde je uit dit proces?').	202	4,20	1,06	.47
t. Kinderen doen proeven of onderzoek rond een bepaald thema.	199	2,92	1,07	.39
s. Leerlingen maken gebruik van het internet of van e-mail in functie van klasactiviteiten.	202	1,87	1,24	.38
e. Leerlingen schrijven of bewerken eigen tekst (vb. een verslag, verhaal, tekst in het kader van maatschappelijke vorming of W.O.).	203	3,77	1,05	.36
l. Gedurende minstens 10 minuten bespreken leerlingen wiskundige redeneringen of oplossingsstrategieën met elkaar (al dan niet geleid door de leerkracht).	200	4,47	1,28	.33
p. Leerlingen werken aan contractwerk.	200	4,22	1,59	.35

De afzonderlijke itemkenmerken betreffende de tweede factor zijn terug te vinden in Tabel 37. De gemiddelden liggen aan de positieve tot zelfs extreme kant van de schaal. Met uitzondering van de items w, f en c zijn de standaardafwijkingen kleiner dan 1. De schaal is net betrouwbaar. Cronbachs alfa is gelijk aan .70 (Tabel 38). Het weglaten van de items (c en d) met de laagste item-totaal-correlaties verhoogt de waarde van Cronbachs alfa niet.

Tabel 37

Items van de schaal 'traditionele leeractiviteiten'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking en item-totaal-correlatie

ITEM	N	M	SD	R_{it}
j. Gedurende minstens 10 minuten oefenen leerlingen maaltafels in.	200	5,57	0,62	.46
k. Gedurende minstens 10 minuten maken leerlingen sommenrijtjes.	202	5,62	0,60	.36
r. Gedurende minstens 10 minuten wordt de geziene leerstof, al dan niet samen met de kinderen, samengevat of herhaald.	203	4,76	0,96	.56
v. Gedurende minstens 10 minuten worden gemaakte fouten op toetsen klassikaal of individueel besproken.	204	4,50	0,89	.46
w. Gedurende minstens 10 minuten wordt een klasgesprek gehouden over verbanden tussen vroegere en nieuwe leerstof.	203	4,18	1,32	.42
f. Gedurende minstens 10 minuten oefenen leerlingen op het lezen van woordrijen.	202	4,79	1,13	.41
d. Gedurende minstens 10 minuten maken leerlingen schrijfoefeningen in verband met spelling, zinsbouw, enz.	203	5,49	0,56	.30
c. Gedurende minstens 10 minuten leren leerlingen nieuwe woordenschat door de woorden over te schrijven, definities op te schrijven of de woorden in een zin te gebruiken.	199	4,87	1,06	.28

Onderstaande Tabel 38 bevat naast de waarden van Cronbachs alfa de verdelingskenmerken van elk van beide schalen zoals geconstrueerd op basis van de uitkomsten van de factoranalyse.

Het gemiddelde van de schaalscores op de eerste schaal benadert het theoretisch midden, de spreiding is behoorlijk groot ($SD=0,73$; min.=1,50 en max.=5,67) en de schaalscores zijn zo goed als symmetrisch verdeeld. De klassen van het tweede leerjaar in de referentiesteekproef verschillen duidelijk van elkaar wat betreft de frequentie van voorkomen van activerende leeractiviteiten. In ongeveer de helft van de klassen komen activerende leeractiviteiten gemiddeld 1 à 2 keer per jaar voor tot hoogstens 1 à 2 keer per trimester. In de andere helft van de klassen komen deze activiteiten gemiddeld 1 à 2 keer per maand tot meerdere keren per week aan bod ($Q_2=3,55$; min.=1,50 en Max.=5,67).

Het gemiddelde van de schaalscores op de tweede schaal ligt echter duidelijk aan de positieve kant ten opzichte van het theoretisch midden. De spreiding is eerder klein ($SD=0,52$; min.=3 en max.=6). De klassen van het tweede leerjaar verschillen minder sterk van elkaar met betrekking tot de frequentie van voorkomen van traditionele leeractiviteiten in vergelijking met de frequentie van voorkomen van activerende leeractiviteiten. Slechts in zeven klassen (3,52%) komen traditionele activiteiten gemiddeld minder dan 1 à 3 keer per maand aan bod.

Tabel 38

Schalen 'activerende leeractiviteiten' en 'traditionele leeractiviteiten'. Aantal geldige antwoorden in de referentiesteekproef, gemiddelde, standaardafwijking, coëfficiënt voor scheefheid, minimum, maximum, Cronbachs alfa

SCHAAL	N	M	SD	Scheefh.	Min.	Max.	Cronbachs alfa
Activerende leeractiviteiten (10 items)	204	3,53	0,73	0,09	1,50	5,67	.76
Traditionele leeractiviteiten (8 items)	203	4,97	0,52	-0,55	3,00	6,00	.70

Tussen de schaalscores van beide schalen bestaat een lineaire samenhang. De Pearsons product-moment correlatiecoëfficiënt is gelijk aan .41 ($p<.0001$). Zoals tevens uit onderstaande puntenwolk is af te leiden, komen zowel in klassen met veel als in klassen met weinig activerende leeractiviteiten traditionele leeractiviteiten veel voor, maar in klassen waar meer activerende leeractiviteiten plaats vinden in verhouding nog iets meer.

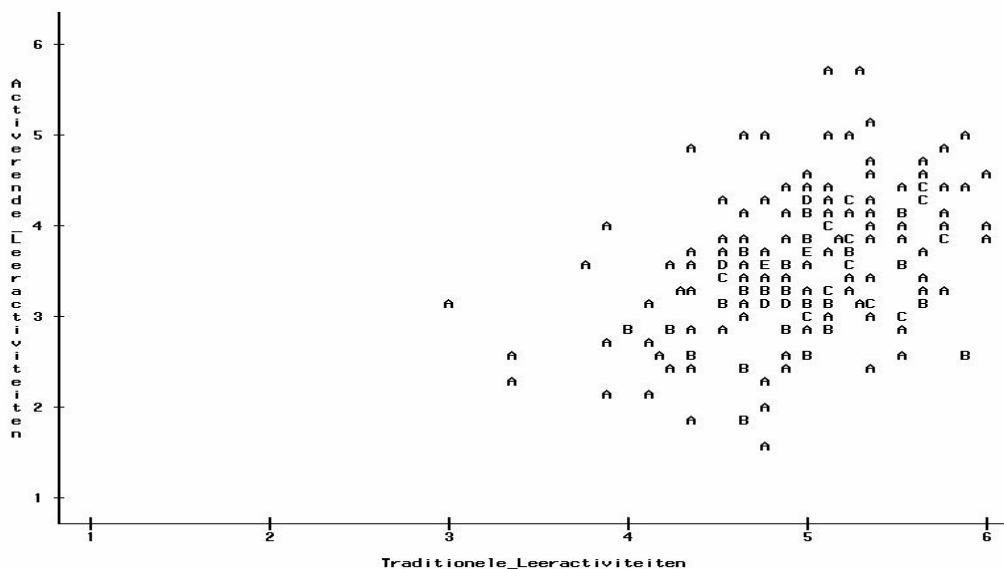


Fig. 1 Samenhang tussen traditionele leeractiviteiten en activerende leeractiviteiten

2.4 Samenhang tussen schalen

Aan de hand van Pearsons product-moment correlatiecoëfficiënt zijn we enerzijds de samenhang nagegaan tussen de schalen uit deel 1 ('stellingen') van de vragenlijst (Tabel 39) en anderzijds tussen deze schalen en de twee schalen uit deel 2, punt 5 ('voorkomen van specifieke leeractiviteiten') van de vragenlijst (Tabel 40). In het eerste geval betreft het correlaties op leerkrachtniveau, in het laatste geval op klasniveau. Hiertoe werd voor de schalen betreffende opvattingen en belevingen van leerkrachten, betreffende elementen van het didactisch handelen en betreffende de lesgroep dezelfde leerkracht geselecteerd als voor de schalen betreffende het voorkomen van specifieke leeractiviteiten. In elk van beide gevallen bespreken we hierna een aantal aanwijzingen voor de validiteit van de diverse schalen. Bij de bespreking beperken we ons tot de correlatiecoëfficiënten die minimaal statistisch significant zijn op het 5%-niveau.

Tabel 39

Correlaties tussen de schalen betreffende de opvattingen van leerkrachten in de referentiesteekproef (N=221).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. leren = actief proces	1	-0,07	-0,15*	0,10	-0,10	0,15*	-0,23**	0,17*	0,38**	0,03	0,07
2. intelligentie		1	-0,05	-0,25**	0,16*	-0,02	0,01	0,02	-0,03	0,12	-0,01
3. zittenblijven			1	-0,24**	-0,02	0,07	-0,12	0,11	-0,07	0,12	0,13
4. inclusie				1	-0,28**	-0,00	-0,07	-0,11	0,01	-0,03	-0,05
5. kansarmen					1	-0,23**	0,21**	-0,10	-0,11	-0,07	-0,02
6. jobsatisfactie						1	-0,39**	0,23**	0,19**	0,15*	0,12
7. emotionele uitputting							1	-0,11	-0,10	-0,24**	-0,04
8. doelmatigheidsbeleving								1	0,66**	0,28**	0,47**
9. sociaal-emotioneel									1	0,08	0,38**
10. rustige lesgroep										1	0,37**
11. samenhangende lesgroep											1

De dikke lijnen in de tabel onderscheiden vijf groepen van variabelen: opvattingen van leerkrachten, belevingsaspecten, elementen van het didactisch handelen en kenmerken van de lesgroep.

De cellen met correlaties van .30 en meer werden grijs gekleurd. *Correlaties zijn significant op het 5%-niveau.

**Correlaties zijn significant op het 1%-niveau.

Met betrekking tot de schalen uit deel 1 van de leerkrachtvragenlijst voor het tweede leerjaar hebben we volgende aanwijzingen voor congruente of discriminante validiteit. We maken hierbij abstractie van de kwaliteit van de afzonderlijke schalen.

- Leerkrachten die het leren van kinderen eerder opvatten als een actief proces (1), staan negatiever t.a.v. zittenblijven (3), ervaren hun job als aangener (6) en minder stressvol (7), hebben meer het gevoel dat hun handelen effectief is (8) en hebben meer oog voor het sociaal-emotioneel functioneren van de kinderen (9) dan leerkrachten die leren minder benaderen als een actief proces.
- Leerkrachten die intelligentie eerder zien als een onveranderbaar gegeven (2) zijn minder voorstander van inclusie (4) en zien het onderwijs aan kinderen uit kansarme milieus meer als problematisch (5) dan leerkrachten die de groeitheorie betreffende intelligentie aanhangen.
- Leerkrachten die eerder positief staan t.a.v. zittenblijven (3) zijn minder voorstander voor inclusie (4).
- Leerkrachten die eerder voorstander zijn van inclusie (4) staan positiever tegenover onderwijs aan kansarmen (5).

- Leerkrachten die het onderwijs aan kansarmen als minder problematisch ervaren (5) ervaren meer voldoening in hun werk (6) en ervaren hun job als minder stressvol (7).
- Leerkrachten met een lagere arbeidssatisfactie (6) rapporteren frequenter verschijnselen van emotionele uitputting (7), ervaren hun handelen algemeen als minder doelmatig (8), hebben minder oog voor de beleving van leerlingen (9) en ervaren hun klasgroep als minder rustig (10).
- Leerkrachten die hun lesgroep als minder rustig (10) ervaren, ervaren meer stress in hun werk (7).
- De ervaren doelmatigheid (8) is positief gerelateerd aan de mate waarin leerkrachten aangeven oog te hebben voor het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen (9). Deze leerkrachten ervaren hun klas ook eerder als een rustige (10) en samenhangende lesgroep (11).
- De leerkrachten die aandacht hebben voor het sociaal-emotioneel functioneren (9) van hun leerlingen ervaren hun lesgroep eerder als samenhangend (11). Er is geen lineair verband met het ervaren van de klasgroep als rustig of niet (10).
- De ervaring van de klas als een eerder rustige lesgroep dan wel een minder rustige lesgroep (10) gaat gepaard met het ervaren van de leerlingen als een samenhangende groep (11).

In het algemeen lopen de bovenstaande samenhangen sterk parallel met de patronen die we bij de afname van de schalen in het eerste leerjaar hebben kunnen vaststellen. Een uitzondering hierop vormt het verband tussen de opvatting over leren als een actief proces en over intelligentie als een onveranderbaar gegeven. In het eerste leerjaar werd een negatief lineair verband gevonden tussen leren als zelfontplooiing en intelligentie als onveranderbaar gegeven ($r=-.33$). In het tweede leerjaar is de correlatiecoëfficiënt bijna gelijk aan nul en niet statistisch significant ($r=-0,07$).

Zoals reeds werd vermeld onder punt 2.3 correleren de schalen met betrekking tot het voorkomen van specifieke leeractiviteiten zoals ontwikkeld voor het tweede leerjaar in de referentiesteekproef onderling hoog ($r=.41$, $p<.001$). Daarom hebben we ervoor geopteerd om de partiële correlatiecoëfficiënten te berekenen tussen de verschillende schalen uit deel 1 en elk van beide schalen uit deel 2a. Concreet houdt dit in dat bij het berekenen van de lineaire samenhang tussen de schaal 'activerende leeractiviteiten' en de schalen uit deel 1 statistisch gecontroleerd werd voor de lineaire samenhang van de schaal 'traditionele leeractiviteiten' en omgekeerd.

Tabel 40

Lineaire samenhang tussen de schalen 'activerende', respectievelijk 'traditionele' leeractiviteiten en schalen uit deel 1. Partiële correlaties in de referentiesteekproef (N=185).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
12. Activerend	0,30**	-0,22**	-0,24**	0,17*	0,11	-0,11	-0,07	0,13	0,39**	0,03	0,12
13. Traditioneel	-0,06	0,03	0,05	-0,11	-0,06	0,05	0,02	0,17*	0,18*	0,05	0,03

De cellen met partiële correlaties van .30 en meer werden grijs gekleurd. *Partiële correlaties zijn significant op het 5%-niveau. **Partiële correlaties zijn significant op het 1%-niveau.

Volgende lineaire samenhangen bieden enkele aanwijzingen voor validiteit:

- Leerkrachten die het leren van kinderen eerder beschouwen als een actief gebeuren (1) plannen of organiseren met een grotere frequentie activerende leeractiviteiten (12) dan leerkrachten die leren eerder opvatten als een passief gebeuren.
- In klassen waar leerkrachten de intelligentie eerder zien als een onveranderbaar gegeven (2) of eerder positief staan t.a.v. zittenblijven (3), komen activerende leeractiviteiten minder frequent voor (12).
- Klassen met leerkrachten die eerder voorstander zijn van inclusief onderwijs (4) worden gekenmerkt door het frequenter voorkomen van activerende leeractiviteiten (12).
- In klassen waar er meer belang gehecht wordt aan het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen (9) komen vooral meer activerende (12), maar ook meer traditionele leeractiviteiten (13) frequenter voor.

3. Besluit

In de leerkrachtvragenlijst voor het eerste leerjaar werd in detail ingezoomd op de didactiek voor het aanvankelijk lezen, schrijven en rekenen. Bij de ontwikkeling van de leerkrachtvragenlijst voor het tweede leerjaar werd geopteerd voor een vragenlijst waarin de leerdomeinen Nederlands en wiskunde een minder leerjaarspecifieke invulling krijgen zodat ze ook bruikbaar is voor de volgende leerjaren. Daarnaast werd een nieuwe vraag aan de vragenlijst toegevoegd over het voorkomen van specifieke leeractiviteiten in het tweede leerjaar. Een aantal items van deze vraag zijn wel meer leerjaarspecifiek en zullen dan ook bij elke volgende afname bijgesteld worden. Ten slotte werden nog twee nieuwe schalen opgenomen over het functioneren van de klasgroep, namelijk de schalen 'rustige lesgroep' en 'samenhangende lesgroep'. De overige schalen en vragen stemmen overeen met de leerkrachtvragenlijst van het eerste leerjaar.

Zowel op klasniveau als op leerkrachtniveau is de respons in de referentiesteekproef voldoende groot. Op leerkrachtniveau werd de vragenlijst door ruim 92% van de leerkrachten ingevuld. Op klasniveau is het responspercentage ongeveer gelijk aan 98%. Bij de individuele vragen is er meestal nog een kleine extra uitval door ontbrekende of ongeldige antwoorden. Deze uitval is het grootst voor de vraag naar de belangrijkheid van onderwijsdoelen voor het tweede leerjaar.

Wat de schalen uit deel 1 betreft, blijft de schaal 'leren als actief proces', ondanks de reductie die uitgevoerd werd, problematisch. De waarde voor Cronbachs alfa voor de schalen 'positieve houding t.a.v. zittenblijven' en 'positieve houding t.a.v. inclusief onderwijs' die de afgelopen schooljaren gekenmerkt werd door een dalende trend is voor de gegevens van de leerkrachten in het tweede leerjaar gedaald tot net onder de kritische grens van .70. Voor de overige schalen die tevens aan bod kwamen in de vorige versies van de leerkrachtvragenlijst stellen we globaal genomen een aanvaardbare betrouwbaarheid vast. Dit is ook het geval voor de nieuw toegevoegde schaal 'rustige lesgroep'. De nieuw toegevoegde schaal 'samenhangende lesgroep' doet het minder goed. Cronbachs alfa voor deze schaal ligt net onder de kritische grens van .70. Een tabel met (paarsgewijze) product-moment correlatiecoëfficiënten biedt aanwijzingen voor de constructvaliditeit van de verschillende schalen. De correlaties (met uitzondering van de twee nieuwe schalen) komen bovendien sterk overeen met de correlaties zoals berekend op de gegevens van het eerste leerjaar. Dit is ook het geval voor de verdelingskenmerken van de schaalscores.

Met betrekking tot de vraag naar het voorkomen van specifieke leeractiviteiten hebben we twee voldoende betrouwbare en interne consistente schaaltes weerhouden. De ene schaal heeft betrekking op leeractiviteiten die in verband gebracht kunnen worden met krachtige leeromgevingen, de tweede schaal betreft leeractiviteiten die eerder thuishoren in een traditionele opvatting over leren en onderwijzen. Beide schalen correleren significant en hoog met elkaar. Ook inzake deze schalen zijn er aanwijzingen voor de constructvaliditeit.

Dit rapport wensen we te beëindigen met een aantal inhoudelijke bevindingen. De opvattingen en belevingen van de leerkrachten in het tweede leerjaar komen in grote lijnen overeen met deze van hun collega's in het eerste leerjaar. Het merendeel van de leerkrachten in het tweede leerjaar vatten leren eerder op als een actief proces en beschouwen zittenblijven als een zinvol alternatief. In mindere of meerdere mate hebben ze expliciet aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren van hun leerlingen. Hun doelmatigheidsbeleving is vrij hoog. Net zoals hun collega's in het eerste leerjaar zijn ze eerder geen voorstander van inclusief onderwijs. Hun meningen betreffende de stabiliteit van intelligentie zijn eerder verdeeld. Hun opvattingen ten aanzien van onderwijs aan kansarme leerlingen zijn gematigd positief. In vergelijking met de leerkrachten uit het eerste leerjaar is de groep die eerder positief tot zeer positief staat ten aanzien van kansarme leerlingen en hun ouders groter. Hoewel het

beroep van leerkracht een bepaalde belasting met zich meebrengt, is de arbeidstevredenheid van de meeste leerkrachten vrij groot. De groep leerkrachten die hun job eerder als belastend ervaart, is kleiner dan in het eerste leerjaar. Verder ervaren de meeste leerkrachten hun klas als een samenhangende groep. Ruim de helft van hen ervaart de klas als een eerder rustige groep. Leeractiviteiten ten slotte die eerder thuis horen in een traditionele opvatting over leren en onderwijzen komen frequent tot zeer frequent aan bod in het tweede leerjaar. De verschillen tussen de klassen in het tweede leerjaar zijn beduidend groter met betrekking tot het al dan niet frequent voorkomen van activerende of leerprocesgerichte klasactiviteiten.

Bibliografie

- Brown, A.L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4-12.
- De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: A permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction*, 10, 249-266.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Masui, C. (2004). The CLIA-model: A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education*, 19, 365-384.
- Dweck, C.S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.
- Gadeyne, E. (2003). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Vragenlijst voor kleuterleid(st)er schooljaar 2002-2003*. (LOA-rapport nr. 15). Leuven: Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel 'Schoolloopbanen in het basisonderwijs' (SiBO).
- Gadeyne, E. (2004). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Basisrapportage vragenlijst kleuterleid(st)er schooljaar 2002-2003*. (LOA-rapport nr. 24). Leuven: Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel 'Schoolloopbanen in het basisonderwijs' (SiBO).
- Gadeyne, E., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2005). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Basisrapportage leerkrachtvragenlijst eerste leerjaar*. (LOA-rapport nr. 34). Leuven: Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel 'Schoolloopbanen in het basisonderwijs' (SiBO).
- Janssens, S., Verschaffel, L., De Corte E., Elen, J., Lowyck, J., Struyf, E., Van Damme, J., & Vandenberghe, R. (2000). *Didactiek in beweging*. Leuven: Wolters Plantyn.
- Maes, F. (2003). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Kleutervragenlijst schooljaar 2002-2003*. (LOA-rapport nr. 12). Leuven: Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel 'Schoolloopbanen in het basisonderwijs' (SiBO).
- Maes, F., & Van Damme, J. (2004). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Leerlingvragenlijst eerste leerjaar (schooljaar 2002-2003)*. (LOA-rapport nr. 25). Leuven: Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel 'Schoolloopbanen in het basisonderwijs' (SiBO).
- Maes, F., Van Damme, J., & Verschueren, K. (2005). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Leerlingvragenlijst tweede leerjaar (schooljaar 2004-2005)*. (LOA-rapport nr. 36). Leuven: Steunpunt 'Loopbanen doorheen Onderwijs naar Arbeidsmarkt', Cel 'Schoolloopbanen in het basisonderwijs' (SiBO).
- Opendakker, M.-C. (2004). *Leerling in wonderland? Een onderzoek naar het effect van leerling-, lesgroep-, leerkracht- en schoolkenmerken op prestaties voor wiskunde in het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Schelhout, W., Dochy, F., & Janssens, S. (2004). The use of self-, peer and teacher assessment as a feedback system in a learning environment system aimed at fostering skills of cooperation in an entrepreneurial context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (2), 177-203.

- Schelfhout, W., Sierens, E., Dochy, F., & Janssens, S. (August 2003). *Educating for constructivist teaching: Determinant factors and successful learning environments in teacher education*. Paper presented at the EARLI conference, Padova, Italy.
- School Transition Study (1997). Second Grade Teacher Questionnaire [Web Page], accessed 2002. Retrieved from <http://www.middlechildhood.org/initiatives/transition.htm>
- Van Damme, J., Van Landeghem, G., De Fraine, B., Opdenakker, M.-Ch., & Onghena P. (2004). *Maakt de school het verschil? Effectiviteit van scholen, leraren en klassen in de eerste graad van het middelbaar onderwijs: Een exploratie van LOSO-gegevens*. Leuven: Acco.
- van der Veen, I., van der Meijden, A., & Ledoux, G. (2002). *School- en klaskenmerken basisonderwijs: Basisrapportage Prima-cohortonderzoek, vierde meting 2000-2001* (SCO-rapport nr. 631). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- van der Veen, I., van der Meijden, A., & Ledoux, G. (2004). *School- en klaskenmerken basisonderwijs: Basisrapportage Prima-cohortonderzoek, vijfde meting 2002-2003* (SCO-rapport nr. 695). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Waeytens, K. (1998). *'Leren leren', doelgerichtheid en cognitieve verwerking bij leerlingen: Een empirisch onderzoek in het secundair onderwijs*. Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, Katholieke Universiteit Leuven.

Bijlage 1: Leerkrachtvragenlijst tweede leerjaar

Vragenlijst Leerkracht Tweede Leerjaar

Contactpersoon

Mieke Gressens

Tel. 016/32.61.81

Fax 016/32.58.59

E-mail: mieke.gressens@ped.kuleuven.ac.be

november 2004

BESTE LEERKRACHT VAN HET TWEDE LEERJAAR,

Doel en inhoud van de vragenlijst

Deze vragenlijst maakt deel uit van het SiBO-onderzoek. Het algemene doel van dit onderzoek is het beschrijven en verklaren van de loopbanen en de ontwikkeling van kinderen doorheen het Vlaamse basisonderwijs.

Daarvoor verzamelen we naast gegevens over de kinderen ook gegevens over het gezin, de school en de klas.

Met de voorliggende vragenlijst willen we een beeld krijgen van de opvattingen en klaspraktijken van de leerkrachten die in het tweede leerjaar staan. Meer concreet bestaat de vragenlijst uit drie delen:

- Deel I: een reeks uitspraken over uw opvattingen van onderwijs en over uw concrete klaspraktijk. Het betreft steeds stellingen waarbij u moet aangeven in hoeverre u het ermee eens of oneens bent.
- Deel II: allerlei vragen betreffende een aantal algemene aspecten van uw didactisch handelen (vb. klasinrichting, huiswerk, enz.) en betreffende uw taal- en wiskundededidactiek in het bijzonder
- Deel III: enkele achtergrondgegevens

Wie moet deze vragenlijst invullen?

Deze vragenlijst dient ingevuld te worden door elke leerkracht die **minstens halftijds in het tweede leerjaar** staat.

Hoe de vragenlijst invullen?

Deel I bestaat uit uitspraken die u moet beoordelen op een zespuntenschaal. Op deze schaal kan u aanduiden in welke mate u het met de uitspraak eens bent of in welke mate de uitspraak op u van toepassing is, en dit door het overeenkomstige bolletje te kleuren.

Helemaal niet mee eens
Eerder niet mee eens
Niet mee eens
Eerder wel mee eens
Wel mee eens
Helemaal mee eens

Voorbeeld

1. ...	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

In het voorbeeld zou dit betekenen dat u het niet eens bent met de eerste uitspraak en dat u het wel eens bent met de tweede uitspraak.

Bij **Deel II en III** moet u ofwel zelf gegevens invullen, ofwel de mogelijkheid/-heden aankruisen die voor u van toepassing zijn. Soms moet u ook de frequentie aanduiden waarmee bepaalde activiteiten voorkomen.

Er zijn voor ons **geen juiste of foute antwoorden**. De vragenlijst is bedoeld om te achterhalen wat er leeft bij de Vlaamse leerkrachten, en hoe ze aan hun onderwijspraktijk vorm geven. De latere verwerking zal pas kunnen aangeven welke opvattingen of klaspraktijken er toe doen voor de kinderen, en op welke manier. Daarom is het voor ons belangrijk dat u de vragenlijst op een open en eerlijke wijze invult, en niets blanco laat.

We raden u aan om **deel I en II apart in te vullen**, zodat u voor elk deel rustig de tijd kunt nemen.

Anonimiteit

Aangezien wij achteraan in de bundel ook uw naam vragen, is de vragenlijst op zich niet anoniem. We hebben de namen immers nodig om de gegevens over het onderwijs te kunnen koppelen aan de gegevens over de kinderen. Zonder deze koppeling kunnen we niet onderzoeken wat er voor de kinderen wel en niet van belang blijkt.

Uw antwoorden worden echter wel strikt vertrouwelijk door ons behandeld. Dit betekent dat ze niet teruggespeeld worden naar de school en dat ze geheel anoniem verwerkt worden.

Hoe de vragenlijst terugsturen?

Gelieve de ingevulde vragenlijst in de bijgevoegde enveloppe te sluiten en aan de directie van uw school te bezorgen **vóór maandag 6 december 2004**.

Alvast dank voor uw medewerking!

LEERKRACHTVRAGENLIJST 2^e LEERJAAR

DEEL I: STELLINGEN

A. Hieronder vindt u een reeks uitspraken over allerlei thema's in verband met het onderwijs (bijvoorbeeld over hoe kinderen leren, hoe u tegenover zittenblijven staat, hoe u het beroep van leerkracht ervaart, enzovoort).

Gelieve voor elke stelling aan te geven in welke mate u het ermee eens bent. Denk niet te lang na over elke stelling, maar kruis uw eerste idee aan.

Helenaal niet mee eens
Eerder niet mee eens
Eerder wel mee eens
Wel mee eens
Helenaal mee eens

1. Zittenblijven is nadelig voor het zelfbeeld van kinderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Kinderen leren het best door actieve, zelfgekozen exploratie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Kinderen beschikken over een zekere intelligentie en men kan weinig doen om dit te veranderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Om realistisch te zijn, moeten de schoolse verwachtingen voor kansarme kinderen veelal bijgesteld worden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ik heb er wel eens spijt van dat ik leerkracht geworden ben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Kinderen met een specifiek probleem of handicap doen het in het gewoon onderwijs doorgaans beter dan in het buitengewoon onderwijs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Kansarme ouders nemen minder het initiatief tot contact met de leerkracht of de school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Kinderen moeten op school ruimte krijgen om zelf dingen uit te zoeken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Wanneer ik de kans ertoe kreeg, zou ik een andere baan nemen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Kinderen uit kansarme milieus zijn vaak van nature minder intelligent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. De hele dag met kinderen werken vormt een zware belasting voor mij	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Kinderen die (een jaar of meer) ouder zijn dan de rest van de klasgroep, vertonen meer gedragsproblemen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Kinderen uit kansarme milieus vertonen vaker moeilijk gedrag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Kinderen kunnen wel nieuwe dingen leren, maar de intelligentie kan niet veranderd worden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Als ik alles nog eens over mocht doen, zou ik beslist weer leerkracht worden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Het onderwijs kan kansarme kinderen uit de kansarmoede halen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Voor mij zijn de voordelen van het beroep van leerkracht groter dan de nadelen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Kinderen die onvoldoende scoren op de basisvaardigheden voor taal en rekenen, doen best het tweede leerjaar over	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Voor de ontwikkeling van kinderen met een specifiek probleem of handicap is het beter als ze worden opgevangen in het buitengewoon onderwijs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Goed onderwijs kan ervoor zorgen dat kinderen uit kansarme milieus even goed presteren als andere kinderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Kinderen zouden eigenlijk nooit moeten blijven zitten op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Intelligentie is zo typisch voor een kind dat men er weinig aan kan doen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Kansarme ouders interesseren zich vaak minder voor de schoolloopbaan van hun kind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Aan het einde van de schooldag voel ik mij leeg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	<i>Helemaal niet mee eens</i>	<i>Eerder niet mee eens</i>	<i>Eerder wel mee eens</i>	<i>Wel mee eens</i>	<i>Helemaal mee eens</i>
25. De school kan niet verantwoordelijk gesteld worden wanneer kansarme kinderen weinig profiteren van het geboden onderwijs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Zittenblijven labelt een kind voor de rest van zijn/haar schoolloopbaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. De opvang van kinderen met een specifiek probleem of handicap is in hoofdzaak de taak van externe hulpverleningsinstanties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Kinderen uit kansarme milieus zijn vaak sneller afgeleid in de klas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Voor mij is er geen beter beroep dan dat van leerkracht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Ik voel me mentaal uitgeput door mijn werk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Het is een zinvolle doelstelling om kinderen minder snel naar het buitengewoon onderwijs te verwijzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. De leerkracht moet vooral kansen scheppen zodat de kinderen zelf kunnen leren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Door een kind een jaartje te laten overzitten, kan vermeden worden dat het constant zou falen in de volgende klassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Kansarme ouders staan meestal meer wantrouwig tegenover de leerkracht en de school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. De zorg voor kinderen met een specifiek probleem of handicap is wel de moeite waard, maar gaat vaak ten koste van de aandacht van de overige kinderen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. Hieronder vindt u nog een aantal uitspraken over uw concrete klaspraktijk. Gelieve voor elke vraag aan te geven in hoeverre de inhoud op u van toepassing is.

Denk niet te lang na over elke stelling, maar kruis uw eerste idee aan.

	<i>Helemaal niet van toepassing</i>	<i>Eerder niet van toepassing</i>	<i>Eerder wel van toepassing</i>	<i>Wel van toepassing</i>	<i>Helemaal van toepassing</i>
1. Deze klas is erg rumoerig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ik slaag er doorgaans in om kinderen bij te brengen dat leren belangrijk is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ik werk rond verhalen en thema's die bij sommige kinderen van de klas sterk leven en probeer zo om hun gevoelens daarrond bespreekbaar te stellen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ik slaag erin om elke leerling op zijn/haar niveau aan te spreken in de les	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. In deze klas gaat er nogal wat tijd naar orde houden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. In de globale inrichting en aankleding van de klas belicht ik verschillende leefwerelden uit de omringende wereld (buurt, schoolomgeving en verder) en toon ik allerlei gelijkenissen en verschillen tussen mensen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ik slaag erin om de kinderen de regels te laten naleven in de klas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. De kinderen zijn rustig in deze klas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ik slaag erin om ook kinderen die weinig interesse tonen voor schoolwerk te motiveren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ik gebruik lesmateriaal waarbij socio-culturele en etnische diversiteit expliciet tot uiting komt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. De kinderen van deze klas kennen elkaar goed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ik hanteer werkvormen waarin de persoonlijke inhoudelijke inbreng van kinderen van groot belang is (bv. filosofisch gesprek met kinderen, kringgesprek, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. De kinderen van deze klas storen mij tijdens de les	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Ik hou individuele gesprekjes met kinderen over hun wijze van omgaan met leeftijdgenootjes en hoe dat op de andere kinderen overkomt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Ik slaag er doorgaans in om alle kinderen belangrijke vorderingen te laten maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Helemaal niet van toepassing
Eerder niet van toepassing
Eerder wel van toepassing
Wel van toepassing
Helemaal van toepassing

16. Ik doe heel wat om de kinderen te helpen met allerlei, ook buiten mijn strikte rol als leerkracht om	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. De kinderen in deze klas vormen een hechte groep	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ik slaag erin om storend gedrag in de klas onder controle te houden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Ik betrek de kinderen bij het maken en opvolgen van afspraken in de klas. Ze denken mee, ze beslissen mee	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. De kinderen van deze klas voelen zich thuis in hun klas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Het duurt lang in deze klas vooraleer het rustig genoeg is om met de les te beginnen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Ik slaag erin om alle kinderen het gevoel te geven dat ze werkjes en oefeningen goed kunnen maken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Ik bespreek met de kinderen geregeld hoe de groep draait. Niet alleen conflicten en ruzies, maar ook positieve zaken komen aan bod	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Ik ben in staat om een waaier aan onderwijsstrategieën te gebruiken in de klas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Ik hanteer in de klas expliciete non-discriminatieregels (ik verwoord dat ik geen voorkeuren of uitsluiting duld op basis van 'anders zijn'; en/of deze regels zijn gevisualiseerd in de klas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. In deze klas zijn er veel kinderen die elkaars vriend(in) zijn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Ik ben in staat om ook een moeilijke groep kinderen te hanteren in de klas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. In deze klas zijn er kinderen die buiten de groep staan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

LEERKRACHTVRAGENLIJST 2^e LEERJAAR

DEEL II: DIDACTISCH HANDELEN

1. Weekverloop

Geef aan hoeveel lestijden u in een gewone lesweek in uw klas van het tweede leerjaar aan de domeinen in de onderstaande tabel besteedt. Onder een lestijd verstaan we een periode van 50 minuten. Het totaal aantal ingevulde lestijden moet gelijk zijn aan het totaal aantal lestijden per week.

Het totaal aantal lestijden (van 50 minuten) per week in mijn klas bedraagt:

Domeinen	Aantal lestijden
1. Nederlands: technisch lezen, begrijpend lezen, spelling en schrift	..... lestijd(en)
2. Nederlands: mondelinge taalvaardigheid, taalbeschouwing en bibliotheekbezoek	..... lestijd(en)
3. Wiskunde	..... lestijd(en)
4. Wereldoriëntatie (natuur, technologie, mens, maatschappij, tijd, ruimte)	..... lestijd(en)
5. Muzische vorming (muziek/zang, beeldende vorming/tekenen/knutselen/handenaarbeid, drama)	..... lestijd(en)
6. Lichamelijk opvoeding (turnen, zwemmen)	..... lestijd(en)
7. Godsdienst of niet-confessionele zedenleer	..... lestijd(en)
8. Vreemde taal (<i>geef aan welke</i>): .....	..... lestijd(en)
9. Andere: .....	..... lestijd(en)

2. Klasinrichting en hoeken

Kruis het klasbeeld aan dat het meest gelijkenis vertoont met uw klas:

Opstelling van de tafels: <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> in rijen<input type="checkbox"/> U-vorm of kring van tafels<input type="checkbox"/> 1 grote (instructie)tafel, eventueel in combinatie met afzonderlijke werktafeltjes<input type="checkbox"/> 2 of 3 grote groepen tafels<input type="checkbox"/> meerdere kleine groepjes van tafeltjes<input type="checkbox"/> Ander (specificeer):	Aanwezigheid van permanente hoeken: <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> kring, vertelhoek<input type="checkbox"/> leeshoek<input type="checkbox"/> luisterhoek<input type="checkbox"/> schrijfhoek<input type="checkbox"/> rekenhoek (vb. met winkel)<input type="checkbox"/> computerhoek<input type="checkbox"/> ontwikkelingsmaterialen (puzzels, werkbladen, gezelschapsspelen)<input type="checkbox"/> dramahoek (huis-, verkleed-,...)<input type="checkbox"/> experimenteer- of ontdekhoek<input type="checkbox"/> kleine werkhoek (voor 1 of enkele kinderen)<input type="checkbox"/> grote werkhoek (vb. voor een 10-tal kinderen)<input type="checkbox"/><input type="checkbox"/>
---	---

3. Vakdidactiek Nederlands

3.1. Maakt u gebruik van een vast handboek of een vaste methode voor Nederlands? ja nee
 Indien ja, vermeld:

Taalmethode

Spellingmethode

Naam:

Naam:

Jaartal van uitgave:

Jaartal van uitgave:

Gebruikte onderdelen

- | | | |
|--------------------------|--|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | - Handleiding leerkracht en bijhorend didactisch materiaal | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | - Werkboeken leerlingen | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | - Leesboekjes van de methode | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | - Differentiatiemateriaal/verrijkmateriaal | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | - Toetsen | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | - Analyse materiaal | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | - Remediëringmateriaal | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | - Computerprogramma's | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | - Andere: | <input type="checkbox"/> |

Wijze van aanwenden (meerdere antwoorden mogelijk)

- | | | |
|--------------------------|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | - Ik houd de voorgestelde inhoud, didactische aanbreng en volgorde strikt aan | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | - Sommige onderdelen vind ik minder goed; daarvoor heb ik mijn eigen aanbreng of aanvulling | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | - Vaak kan ik niet alles behandelen; ik sla een aantal zaken over of bereik het einde niet | <input type="checkbox"/> |

3.2. Maakt u op regelmatige basis nog gebruik van aanvullende handboeken voor Nederlands (vb. voor anderstalige leerlingen)?

nee ja, namelijk:

3.3. Hanteert uw school voor het tweede leerjaar een leerlingvolgsysteem voor lezen en/of spellen?

nee ja, namelijk:
 en dit om te toetsen
 om problemen verder te analyseren (u mag meerdere mogelijkheden aankruisen)
 om te remediëren
 om mijn planning bij te stellen
 met een ander doel:

3.4. Groeperingsvormen en differentiatie tijdens de lessen Nederlands van de voorbije lesweek
 (Indien de voorbije lesweek voor Nederlands uitzonderlijk was, baseer u dan op de week daarvoor)

a. Groeperingsvormen: maak een inschatting van de hoeveelheid taallestijd die ging naar:

a. klassikale instructie of oefening: %
b. groepswork: %
c. per twee: %
d. individueel werk: %

b. Differentiatie: in welke mate maakte u voor het taalonderricht gebruik van volgende strategieën en opdrachten?

<i>0 = kwam niet aan bod 1à2 = 1 of 2 keer 3à4 = 3 of 4 keer 5+ = 5 keer of meer</i>	0	1à2	3à4	5+
Differentiërende instructie:				
a. verlengde instructie voor een deel van de klas				
b. remediërende instructie voor een deel van de klas				
c. uitbreidingsleerstof voor een deel van de klas				
Differentiërende opdrachten:				
d. sommige kinderen krijgen extra opdrachten (van hetzelfde niveau)				
e. sommige kinderen krijgen minder opdrachten				
f. kinderen krijgen opdrachten van een verschillend niveau				
g. kinderen krijgen opdrachten met een verschillend onderwerp				

4. Vakdidactiek wiskunde

4.1. Maakt u gebruik van een vast handboek of een vaste methode voor wiskunde? ja nee

Indien ja, vermeld:

- Naam:
- Jaartal van uitgave:
- Gebruikte onderdelen: handleiding leerkracht en bijhorend didactisch materiaal
 werkboeken leerlingen
 differentiatiemateriaal/verrijkingsmateriaal
 toetsen
 analysemateriaal
 remediërmateriaal
 computerprogramma's
 andere:
- Wijze van aanwenden: *(meerdere antwoorden mogelijk)*
 Ik houd de voorgestelde inhoud, didactische aanbreng en volgorde vrij strikt aan
 Sommige onderdelen vind ik minder goed; daarvoor heb ik mijn eigen aanbreng of aanvulling
 Vaak kan ik niet alles behandelen; ik sla een aantal zaken over of bereik het einde niet

4.2. Maakt u op regelmatige basis nog gebruik van aanvullende handboeken voor wiskunde?

nee ja, namelijk:

4.3. Hanteert uw school voor het tweede leerjaar een leerlingvolgsysteem voor wiskunde?

- nee ja, namelijk:
- en dit om te toetsen
 om problemen verder te analyseren *(u mag meerdere mogelijkheden aankruisen)*
 om te remediëren
 om mijn planning bij te stellen
 met een ander doel:

4.4. Groeperingsvormen en differentiatie tijdens de lessen wiskunde van de voorbije lesweek

(Indien de voorbije lesweek voor wiskunde uitzonderlijk was, baseer u dan op de week daarvoor)

a. Groeperingsvormen: maak een inschatting van de hoeveelheid wiskundelesstijd die ging naar:

a. klassikale instructie of oefening: %
b. groepswerk: %
c. per twee: %
d. individueel werk: %

b. Differentiatie: in welke mate maakte u voor het wiskunde-onderricht gebruik van volgende strategieën en opdrachten?

	0	1à2	3à4	5+
<i>0 = kwam niet aan bod 1à2 = 1 of 2 keer 3à4 = 3 of 4 keer 5+ = 5 keer of meer</i>				
Differentiërende instructie:				
a. verlengde instructie voor een deel van de klas				
b. remediërende instructie voor een deel van de klas				
c. uitbreidingsleerstof voor een deel van de klas				
Differentiërende opdrachten:				
d. sommige kinderen krijgen extra opdrachten (van hetzelfde niveau)				
e. sommige kinderen krijgen minder opdrachten				
f. kinderen krijgen opdrachten van een verschillend niveau				
g. kinderen krijgen opdrachten met een verschillend onderwerp				

5. Voorkomen van specifieke leeractiviteiten

Hierna volgt een lijst met activiteiten die plaats kunnen vinden in het tweede leerjaar. Duid voor elke activiteit aan hoe frequent ze voorkomt. Baseer u hiervoor niet enkel op de voorbije twee maanden, maar op (de planning voor) het hele schooljaar.

De meeste activiteiten tellen pas mee vanaf een bepaalde tijdsduur. Kortere periodes mogen niet samengeteld worden.

	Nooit	1 à 2 keer per jaar	1 à 2 keer per trimester	1 à 2 keer per maand	1 à 3 keer per week	1 à 2 keer per week	Meer dan 2 keer per week
--	-------	---------------------	--------------------------	----------------------	---------------------	---------------------	--------------------------

a. Gedurende minstens 10 minuten lezen leerlingen voor elkaar (kringlezen, duolezen,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Gedurende minstens 10 minuten doen leerlingen aan niveaulezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Gedurende minstens 10 minuten leren leerlingen nieuwe woordenschat door de woorden over te schrijven, definities op te schrijven of de woorden in een zin te gebruiken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Gedurende minstens 10 minuten maken leerlingen schrijfoefeningen in verband met spelling, zinsbouw, enz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Leerlingen schrijven of bewerken eigen tekst (vb. een verslag, verhaal, tekst in het kader van maatschappelijke vorming of W.O.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Gedurende minstens 10 minuten oefenen leerlingen op het lezen van woordrijen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Leerlingen werken rond begrijpend lezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Gedurende minstens 10 minuten wisselen leerlingen hun ideeën over wat ze gelezen hebben met elkaar uit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Leerlingen verzinnen eigen vraagstukken voor wiskunde en lossen ze op	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Gedurende minstens 10 minuten oefenen leerlingen maaltafels in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Gedurende minstens 10 minuten maken leerlingen sommenrijtjes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Gedurende minstens 10 minuten bespreken leerlingen wiskundige redeneringen of oplossingsstrategieën met elkaar (al dan niet geleid door de leerkracht)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Gedurende minstens 10 minuten wordt besproken hoe de eigenlijke samenwerking liep bij groepsopdrachten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. Leerlingen werken aan vakoverschrijdende opdrachten (vb. projectwerk)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. Gedurende minstens 10 minuten wordt er bij een opdracht of toets een gesprek gevoerd over het leerproces ('wat is/was het probleem; hoe pak(te) je dit aan; wat werkt(e) wel/niet en waarom; wat leerde je uit dit proces?')	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. Leerlingen werken aan contractwerk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. Gedurende minstens 10 minuten doen leerlingen aan peer teaching (=elkaar onderrichten over de leerstof per twee of in groepjes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r. Gedurende minstens 10 minuten wordt de geziene leerstof, al dan niet samen met de kinderen, samengevat of herhaald	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s. Leerlingen maken gebruik van het internet of van e-mail in functie van klasactiviteiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t. Kinderen doen proeven of onderzoek rond een bepaald thema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
u. Kinderen maken gebruik van computersoftware voor taal en/of rekenen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v. Gedurende minstens 10 minuten worden gemaakte fouten op toetsen klassikaal of individueel besproken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
w. Gedurende minstens 10 minuten wordt een klasgesprek gehouden over verbanden tussen vroegere en nieuwe leerstof	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Gebruik van toetsen

6.1. Voor welke domeinen maakt u gebruik van toetsen?

- Nederlands
- Wiskunde
- W.O.
- Muzische vorming
- Lichamelijke opvoeding
- Andere: (*specificeer*)

6.2. Toetsen voor Nederlands:

Frequentie van de toetsen	Soort toetsen	Vorm van beoordeling
<input type="checkbox"/> ongeveer wekelijks <input type="checkbox"/> gemiddeld om de twee weken <input type="checkbox"/> gemiddeld elke maand <input type="checkbox"/> gemiddeld 1 keer per trimester <input type="checkbox"/> enkel op het einde van het schooljaar <input type="checkbox"/> in principe niet	<input type="checkbox"/> methode-gebonden toetsen <input type="checkbox"/> bestaande, methode-onafhankelijke toetsen <input type="checkbox"/> zelf opgestelde toetsen	<p style="text-align: center;"><i>Voor uzelf:</i></p> <input type="checkbox"/> cijfers <input type="checkbox"/> codes <input type="checkbox"/> inhoud. commentaar
		<p style="text-align: center;"><i>Naar de leerlingen toe:</i></p> <input type="checkbox"/> cijfers <input type="checkbox"/> codes <input type="checkbox"/> inhoud. commentaar
		<p style="text-align: center;"><i>Naar de ouders toe:</i></p> <input type="checkbox"/> cijfers <input type="checkbox"/> codes <input type="checkbox"/> inhoud. Commentaar

6.3. Toetsen voor wiskunde:

Frequentie van de toetsen	Soort toetsen	Vorm van beoordeling
<input type="checkbox"/> ongeveer wekelijks <input type="checkbox"/> gemiddeld om de twee weken <input type="checkbox"/> gemiddeld elke maand <input type="checkbox"/> gemiddeld 1 keer per trimester <input type="checkbox"/> enkel op het einde van het schooljaar <input type="checkbox"/> in principe niet	<input type="checkbox"/> methode-gebonden toetsen <input type="checkbox"/> bestaande, methode-onafhankelijke toetsen <input type="checkbox"/> zelf opgestelde toetsen	<p style="text-align: center;"><i>Voor uzelf:</i></p> <input type="checkbox"/> cijfers <input type="checkbox"/> codes <input type="checkbox"/> inhoud. commentaar
		<p style="text-align: center;"><i>Naar de leerlingen toe:</i></p> <input type="checkbox"/> cijfers <input type="checkbox"/> codes <input type="checkbox"/> inhoud. commentaar
		<p style="text-align: center;"><i>Naar de ouders toe:</i></p> <input type="checkbox"/> cijfers <input type="checkbox"/> codes <input type="checkbox"/> inhoud. Commentaar

7. Huiswerk

7.1. Hoe frequent geeft u huiswerk aan de hele klas:

Voor lezen:	Voor de maaltafels:	Ander huiswerk:
<input type="checkbox"/> nooit <input type="checkbox"/> enkele keren per jaar <input type="checkbox"/> regelmatig, maar minder dan 1 keer per week <input type="checkbox"/> 1 tot 3 keer per week <input type="checkbox"/> ongeveer dagelijks	<input type="checkbox"/> nooit <input type="checkbox"/> enkele keren per jaar <input type="checkbox"/> regelmatig, maar minder dan 1 keer per week <input type="checkbox"/> 1 tot 3 keer per week <input type="checkbox"/> ongeveer dagelijks	<input type="checkbox"/> nooit <input type="checkbox"/> enkele keren per jaar <input type="checkbox"/> regelmatig, maar minder dan 1 keer per week <input type="checkbox"/> 1 tot 3 keer per week <input type="checkbox"/> ongeveer dagelijks

7.2. Indien u huiswerk geeft, om welke soort gaat het dan? (*kruis alles aan wat regelmatig voorkomt*)

- leesoefening
- werkblaadjes taal
- inoefenen van de maaltafels
- werkblaadjes wiskunde (andere dan maaltafels)
- afwerken of verbeteren van oefeningen of contractwerk uit de klas
- prentjes of documentatie zoeken
- andere activiteiten (vb. iets meten thuis, ouder interviewen, proefje doen)

7.3. Indien u huiswerk geeft, differentieert u soms? (u mag meerdere antwoorden aankruisen)

- Nee, iedereen krijgt dezelfde opdrachten
- Alle kinderen krijgen huiswerk, maar soms van een verschillende lengte of moeilijkheidsgraad
- Kinderen die zwakker scoren voor een domein, moeten thuis soms extra oefenen
- Kinderen die hun werk in de klas niet afhebben, moeten het thuis soms afwerken
- Kinderen krijgen niet steeds allemaal dezelfde opdrachten, maar dit heeft met de inhoud te maken (vb. projectwerk in groepjes), en niet met de moeilijkheidsgraad
- Andere (specificeer):
.....

8. Anderstalige leerlingen

8.1. Voor hoeveel anderstalige kinderen in de klas vormt het Nederlands (spreken/begrijpen) een belemmering voor het leren?

INDIEN ER ZO GEÉEN KINDEREN IN UW KLAS ZIJN, GA NAAR VRAAG 9.

8.2. Wordt er dit schooljaar een onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers georganiseerd op uw school?

- nee ja

Indien ja:

- Hoeveel leerlingen uit uw klas (tweede leerjaar) gaan naar de onthaalklas?
- Voor hoeveel uren per week gaan deze kinderen naar de onthaalklas?

8.3. Zijn er volwassenen beschikbaar in de klas die de thuistaal van deze kinderen in die mate beheersen dat ze met de kinderen kunnen babbelen en boekjes lezen?

- nee
 - ja wie: (kruis aan): klasleerkracht externe leerkracht ouder of andere vrijwilliger
- Voor welke talen?

8.4. Op welke manier wordt er standaardgewijs omgegaan met de thuistaal van anderstalige kinderen?

Kies uit de onderstaande lijst het best passende alternatief:

- Er wordt alleen Nederlands gesproken, zowel met de leerkracht als tussen de kinderen onderling
- De thuistaal wordt niet gebruikt voor instructie, maar wel (kruis 1 of meerdere mogelijkheden aan)
 - om de kinderen te helpen om de klasactiviteit te begrijpen
 - om discipline te bewaren of ongepast gedrag bij te sturen
 - laat de leerkracht toe dat de kinderen ze onderling gebruiken in de klas
- Voor instructie en andere doeleinden wordt een mengeling van Nederlands en een tweede taal gebruikt
- Een tweede taal is de belangrijkste taal die gebruikt wordt voor instructie en andere doeleinden
- Andere (specificeer):

8.5. Aan onderwijs in de Nederlandse taal kan in meertalige klassen op verschillende manieren vorm gegeven worden. Welke van de onderstaande manieren typeert het taalonderwijs in uw klas het best?

Kies uit de onderstaande lijst het best passende alternatief:

- Anderstalige leerlingen nemen deel aan het gewone taalonderwijs dat gebaseerd is op de gebruikelijke taal- en leesmethodes
- Anderstalige leerlingen nemen deel aan het gewone taalonderwijs, maar op een lager niveau of met een extra aanbod
- Anderstalige leerlingen nemen deel aan het gewone taalonderwijs dat gebaseerd is op de gebruikelijke taal- en leesmethodes. Daarnaast worden materialen gebruikt die specifiek ontwikkeld zijn voor anderstaligen
- Anderstalige leerlingen krijgen apart taalonderwijs aan de hand van een methode die bestemd is voor anderstaligen
- Het taalonderwijs is voor alle leerlingen gebaseerd op een methode die bestemd is voor anderstalige leerlingen of onderwijs aan meertalige klassen
- Andere (specificeer):

9. Ondersteuning van de leerkracht

9.1. Maakt u voor deze klas van het tweede leerjaar tijdens dit schooljaar gebruik van extra (uren) ondersteuning? (We doelen hier *niet* op leerkrachten voor bewegingsopvoeding, godsdienst of zedenleer, noch op MDO's)

nee ja

Indien ja, duid voor de betreffende instanties aan:

- hoe frequent (rij 2): kies uit '...u/w' = ... uur per week, '...k/j' = ... keer per jaar, 'OV' = enkel op vraag (dus zonder vaste frequentie), 'T' = tijdelijke ondersteuning (dus niet voor het hele schooljaar)
- voor welk ontwikkelingsdomein of vak (rij 3)
- hoe de ondersteuning wordt ingevuld (vanaf rij 4): zet een kruisje in de passende hokjes.

Gelieve andere personen (laatste kolom) of andere aanvullingen (laatste rij) onderaan de tabel nader te omschrijven.

	Taakleerkracht	Zorgcoördinator	GOK-leerkracht	Ambulante leerkracht	CLB	Buitengewoon Ond. (vb. GON)	Externe hulpverlener (vb. kiné, logo, ...)	Ouders / vrijwilligers	Andere persoon (Omschrijf)*
Frequentie	..... u/w k/j OV T	..... u/w k/j OV T	..... u/w k/j OV T	..... u/w k/j OV T	..... u/w k/j OV T	..... u/w k/j OV T	..... u/w k/j OV T	..... u/w k/j OV T	..... u/w k/j OV T
Domein (omschrijf)	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Invulling (Kruis aan)									
Begeleiden van individuele kinderen in de klas									
Begeleiden van individuele kinderen buiten de klas									
Begeleiden van subgroep in de klas									
Begeleiden van subgroep buiten de klas / opsplitsen van de klas									
Met z'n tweeën samen de klas begeleiden									
Onderzoeken van kinderen met problemen									
Leerkracht klasvrij maken om met zwakke kinderen verder te werken									
Overleg met leerkracht rond bepaalde kinderen of problemen									
Opstellen van handelingsplannen voor bepaalde kinderen									
Andere (Omschrijf)**									

*Omschrijving andere personen:

**Omschrijving andere invulling:

9.2. MDO (multidisciplinair overleg)

Hoeveel vaste MDO's zijn er dit schooljaar voor de kinderen uit uw klas gepland?

10. Betrokkenheid van ouders op de klaswerking

10.1 Kruis aan op welke manieren ouders bij het klasgebeuren betrokken worden:

(het gaat dus niet om activiteiten voor de hele school zoals een schoolfeest)

- Ouders brengen en halen hun kinderen *aan de klaslokaal zelf*
 - Ik doe systematisch een beroep op ouders voor buitenschoolse activiteiten (zwemmen, toneel, bibliotheek, kamp)
 - Ik doe een beroep op leesouders
 - Ik doe een beroep op ouders voor andere activiteiten in de klas, en dit minstens zes keer per jaar of meer (vb. een ouder komt gewoon meedoen in de klas, wordt uitgenodigd om over iets te vertellen of iets te demonstreren, wordt betrokken bij taalactiviteiten voor anderstalige kinderen, ...)
 - Voor sommige of alle kinderen leg ik huisbezoeken af
 - In het begin van het schooljaar is er een informatiebijeenkomst voor de ouders van het 2^e lj., waarbij ik een algemene uitleg geef over de werking (vb. leerstof, huiswerk, ...)
 - Ik werk met een heen-en-weer-schriftje (of –map) of met een klasdagboek naar de ouders toe
 - Er is twee of meer keren per jaar een individueel oudercontact, waarop ik apart met alle ouders een evaluatiegesprekje houd over hun kind
 - Er is twee of meer keren per jaar een gezamenlijke oudervergadering, waarop ik samen met alle ouders van mijn klas een aantal zaken bespreek
 - Soms maak ik een aparte afspraak met ouders om iets te bespreken over hun kind
 - In verband met kinderen die moeilijkheden hebben met taal of rekenen, maak ik met de ouders afspraken over wat en hoe zij dat ook thuis kunnen begeleiden en oefenen
 - Andere (omschrijf):
-

10.2. Zijn er ouders die u via de gewone kanalen toch zelden of nooit te spreken krijgt?

- nee ja

Indien ja:

- Van hoeveel kinderen ongeveer:
- Worden er extra inspanningen gedaan of personen ingezet om die toch te bereiken?
 - nee
 - door mezelf (telefoneren, huisbezoek, oudere broer of zus gebruiken als tussenpersoon, ...)
 - door de directie
 - door een hiermee belast persoon (GOK-leerkracht, brugfiguur, schoolopbouwwerker)

11. Ordening van mogelijke onderwijsdoelstellingen

Hierna volgt een opsomming van een aantal elementen die relevant zijn voor de ontwikkeling van kinderen. Kruis er **drie** aan die volgens u **prioriteit** moeten krijgen **op school in het tweede leerjaar**.

(Wat u niet aankruist kan u natuurlijk ook prioritair vinden, maar bijvoorbeeld eerder voor de opvoeding thuis of op een ander ogenblik in de schoolloopbaan):

Ontwikkelingsaspecten	3 meest belangrijke
a. Sociale vaardigheden (opschieten met andere kinderen)	
b. Zelfstandigheid en initiatief (zelfstandig problemen oplossen)	
c. Basisvaardigheden rond lezen, schrijven en rekenen	
d. Meewerken (regels volgen, opschieten met volwassenen)	
e. Het verwerven van kennis	
f. Zelfvertrouwen, positief zelfbeeld	
g. Creativiteit (verbeelding)	
h. Werkhouding (aandachtig zijn, taken afwerken)	
i. Kritisch denken	
j. Motorische vaardigheden (sport, coördinatie)	
k. Leren leren (informatie opzoeken en verwerken, eigen leerproces leren plannen en sturen)	

LEERKRACHTVRAGENLIJST 2^e LEERJAAR

DEEL III: ACHTERGRONDGEGEVENS

1. Adres van de vestigingsplaats (school) waar u lesgeeft:

Straat: Nr.:

Postcode: Gemeente:

2. Naam leerkracht:

3. Geslacht:

4. Geboortedatum: / /

5. Diploma('s):

6. Totaal aantal jaren ondervijservaring: jaar

7. Aantal jaren ondervijservaring in het tweede leerjaar: jaar

8. Duobaan? nee ja

9. Klas:

Betreft dit een graadklas? Nee

Ja, namelijk 1^e en 2^e leerjaar samen

1^e, 2^e en 3^e leerjaar samen

10. Aantal kinderen in de klas:

11. Wordt uw klasgroep soms opgesplitst?

Nee

Ja (specificeer):

	Aantal uur/week	Grootte van elke groep	Soort activiteit (ev. per groep)
Opsplitsing 1
Opsplitsing 2
Opsplitsing 3

12. Hoeveel uur per week besteedt u gemiddeld nog aan uw werk buiten de schooluren?

(vergaderingen, voorbereidingen, enz.): uur per week

13. Hoeveel tijd had u ongeveer nodig om deze vragenlijst in te vullen:

HARTELIJK DANK VOOR UW MEDEWERKING!

Bijlage 2: Frequentiehistogrammen van de schalen

1. Schaal 'Leren als actief proces'	B2 - 1
2. Schaal 'Intelligentie als onveranderbaar gegeven'	B2 - 1
3. Schaal 'Positieve houding t.a.v. zittenblijven'	B2 - 2
4. Schaal 'Positieve houding t.a.v. inclusief onderwijs'	B2 - 2
5. Schaal 'Negatieve houding t.a.v. onderwijs aan kansarmen'	B2 - 3
6. Schaal 'Jobsatisfactie'	B2 - 3
7. Schaal 'Ervaren van emotionele uitputting'	B2 - 4
8. Schaal 'Doelmatigheidsbeleving'	B2 - 4
9. Schaal 'Aandacht voor het sociaal-emotioneel functioneren'	B2 - 5
10. Schaal 'Rustige lesgroep'	B2 - 5
11. Schaal 'Samenhangende lesgroep'	B2 - 6
12. Schaal 'Activerende leeractiviteiten'	B2 - 6
13. Schaal 'Traditionele leeractiviteiten'	B2 - 7

In de histogrammen van enkele schalen hierna (bijv. de schaal emotionele uitputting) stellen we vast dat de frequentie van sommige intervallen beduidend lager is dan de frequentie van het volgende en/of van het vorige interval (cfr. lage balken). Door de gekozen intervalbreedte is het aantal verschillende waarden (d.i. schaalscores) die in principe kunnen voorkomen binnen elk interval immers niet steeds gelijk voor de opeenvolgende intervallen. Het discontinue verloop van die histogrammen is dus het gevolg van de gekozen intervalbreedte en niet van de discontinuïteit in de onderliggende schaal.

