loopbanen doorheen onderwijs naar arbeidsmarkt

SiBO
Schoolloopbanen in het BasisOnderwijs

Dekenstraat 2
B – 3000 Leuven

Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs

Van doelstellingen tot onderzoeksopzet

F. Maes, P. Ghesquière, P. Onghena & J. Van Damme

Directiecomité : J. Van Damme, M. Douterlungne,
P. Ghesquière, 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'

2002

LOA-rapport nr. 1

Voor meer informatie omtrent deze publicatie:

Steunpunt LOA, Unit Onderwijsloopbanen

Auteur(s): F. Maes, P. Ghesquière, P. Onghena & 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: Christel.Deno@ped.kuleuven.ac.be

Website: http://www.steunpuntloopbanen.be

Copyright (2003) Steunpunt LOA
p/a E. Van Evenstraat 2e, 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

WOORD VOORAF

INHOUDSTAFEL

1. DOELSTELLINGEN VAN HET ONDERZOEK 1

2. METHODOLOGISCH KADER 2

2.1 Mogelijke onderzoeksstrategieën 2
2.1.1 Het cross-sectioneel design 2
2.1.2 Het longitudinaal design 3
2.1.3 Het cross-sequentieel of versneld longitudinaal design 3
2.1.4 Een haalbaar alternatief 4
2.2 Data-analyse in een (versneld) longitudinaal proefopzet 5

3. INHOUDELIJK KADER 6

3.1 Schoolse ontwikkeling en schoolloopbanen 6
3.1.1 Cognitieve ontwikkeling 6
3.1.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling 6
3.1.3 Formele aspecten van de loopbaan 7
3.2 Verklarende kenmerken 7
3.3 Overzicht van variabelen 10
3.3.1 Leerling- en gezinskenmerken (leerlingniveau) 10
3.3.2 Leerkracht- en klaskenmerken (klasniveau) 11
3.3.3 School- en directiekenmerken (schoolniveau) 11

4. ONDERZOEKSOPZET 13

4.1 De onderzoeksgroep 13
4.2 De steekproef van scholen 14
4.3 Het instrumentarium en de respondenten 15
4.3.1 De toetsen 16
4.3.2 De vragenlijsten 17
4.3.3 De observaties 22
4.3.4 Bijkomende dataverzameling 22
4.4 Planning 23
4.5 Terugkoppeling 23
4.6 Vertrouwelijkheid informatie 23
4.7 Toestemming van en informatie voor de ouders 24

BIBLIOGRAFIE 25

BIJLAGEN I-V

1. Doelstellingen van het onderzoek

De doelstellingen van het longitudinaal onderzoek basisonderwijs bestaan erin:

1. Een beschrijving te geven van de (verschillen in) ontwikkeling van leerlingen en hun schoolloopbaan vanaf het kleuteronderwijs tot het einde van het lager onderwijs. Met andere woorden: het in kaart brengen van verschillende patronen of trajecten van schoolse ontwikkeling over een langere tijd.

2. Een verklaring te bieden voor de individuele verschillen in schoolloopbanen vanuit de kenmerken van het kind en zijn/haar omgeving. Wat de kenmerken van de omgeving betreft zal vooral gekeken worden naar de invloed van gezinskenmerken enerzijds en school- en klaskenmerken anderzijds. Het is de bedoeling dat het bepalen van de invloed van individuele en omgevingsfactoren op de ontwikkeling zal leiden tot het vaststellen van protectieve en risicofactoren. Een verklaring vinden houdt eveneens het identificeren in van (mediërende) mechanismen volgens dewelke die factoren de ontwikkeling beïnvloeden.

3. Vast te stellen wat de effecten zijn van het gevoerde onderwijs- en schoolbeleid (onder meer het gelijke-onderwijskansenbeleid) op de schoolloopbanen van leerlingen in het algemeen en van doelgroepleerlingen in het bijzonder.

4. Op basis van deze bevindingen te komen tot voorstellen voor een mogelijk toekomstig beleid.

De resultaten van het onderzoek zullen systematisch gerapporteerd worden naar de Vlaamse overheid, naar het Vlaamse publiek en naar de wetenschappelijke gemeenschap. Aan de deelnemende scholen zal individuele feedback verstrekt worden die hen kan ondersteunen in het reflecteren over het eigen functioneren en in de ontwikkeling van het lokale schoolbeleid.

Vanuit het doel bij te dragen aan zowel het Vlaamse onderwijsbeleid als het lokale schoolbeleid, zal bij het bestuderen van verklaringen voor verschillen in schoolloopbaan-ontwikkeling vooral gekeken worden naar factoren die beïnvloedbaar zijn door beslissingen, hetzij vanwege de Vlaamse overheid, hetzij op lokaal schoolniveau.

In een eerste fase (tot eind 2006) richt het longitudinaal onderzoek zich op de loopbanen van leerlingen vanaf de 3de kleuterklas tot en met het einde van het 3de leerjaar. Met name de overgang van kleuter- naar lager onderwijs staat daarbij in de kijker.

2. Methodologisch kader

Het volgen van kinderen over een lange periode vereist een specifiek methodologisch kader. In dit onderdeel gaan we in op mogelijke onderzoeksstrategieën en werken we een haalbaar voorstel uit. We bespreken achtereenvolgens het cross-sectioneel design, het longitudinaal design en het versneld longitudinaal design. Het concreet onderzoeksopzet komt aan bod in een volgend onderdeel.

2.1 Mogelijke onderzoeksstrategieën

2.1.1 Het cross-sectioneel design

"In een cross-sectioneel onderzoek worden op een bepaald ogenblik metingen met betrekking tot een of andere variabele verricht bij representatieve groepen van verschillende leeftijd" (Marcoen, 1990, p. 39).
De beperkingen van cross-sectioneel onderzoek, waarbij dus op één bepaald moment verschillende leeftijdsgroepen worden onderzocht, om uitspraken te doen over de ontwikkeling of de evolutie van individuen, groepen of organisaties in de tijd zijn algemeen bekend. Als op een bepaald moment, bijvoorbeeld in 2002, 5-jarigen, 8-jarigen, en 11-jarigen worden vergeleken, dan zijn de verschillen tussen deze groepen niet alleen een weerspiegeling van leeftijdsverschillen maar ook van generatie- of cohorteverschillen, want de verschillende onderzoeksgroepen behoren tot verschillende geboortejaren. Om het in methodologische termen te zeggen: in cross-sectioneel onderzoek zijn de variabelen 'leeftijd' en 'cohorte' volledig verstrengeld (zie bijvoorbeeld Kriekemans, 1968; Peeters, 1978).

2.1.2 Het longitudinaal design

Het longitudinaal onderzoek is meer aangewezen om uitspraken te doen over ontwikkelingen en evoluties. Bijgevolg is dit type van design voor een onderzoek naar de schoolloopbanen van leerlingen noodzakelijk. "In een longitudinaal onderzoek worden personen of (representatieve) groepen op regelmatige tijdsafstanden in één of ander opzicht gemeten" (Marcoen, 1990, p. 39).
Bij longitudinaal onderzoek zal bijvoorbeeld een groep 5-jarigen worden onderzocht in 2002, en verder worden opgevolgd in 2005 (8-jarigen) en 2008 (11-jarigen). Alhoewel de problemen van zuiver longitudinaal onderzoek herhaaldelijk in de methodologische literatuur zijn gesignaleerd, worden ze dikwijls over het hoofd gezien (zie bijvoorbeeld Campbell & Stanley, 1963; Cook & Campbell, 1979; Marcoen, 1990).

- De eventuele verschillen tussen de 5-, 8-, en 11-jarigen zijn ook hier niet alleen een weerspiegeling van leeftijdsverschillen. Hier spelen tijds- of periodeverschillen en maatschappelijke evoluties - in het voorbeeld, tijdens de periode van 2002 tot 2008 - een verstorende rol. Leeftijdsverschillen worden verward met verschillen die het gevolg zijn van wat tussen twee tijdstippen van meting plaatsvindt en niet met de leeftijd op zich te

maken heeft. Of met andere woorden: in longitudinaal onderzoek zijn de variabelen 'leeftijd' en 'tijd' (periode) volledig verstrengeld.
- Het tweede probleem, dat nauw verbonden is het eerste probleem, betreft de beperkte generaliseerbaarheid. De eventueel gevonden temporele evoluties zijn specifiek voor de gevolgde cohorte en kunnen moeilijk naar andere cohorten worden veralgemeend.

2.1.3 Het cross-sequentieel of versneld longitudinaal design

Onder meer om methodologische redenen wordt idealiter de voorkeur gegeven aan een zogenaamd versneld longitudinaal onderzoeksopzet, waarbij het onderzoek gelijktijdig bij verschillende cohorten (= generaties) van leerlingen gestart wordt. Bell (1953, 1954) is één van de eerste onderzoekers die een soort van verzamelings- en analysestrategie hanteerde waardoor Leeftijd, Cohorte en Tijd-effecten min of meer uit elkaar kunnen worden gehaald. Zijn oplossing bestond erin om meerdere cross-secties achter elkaar te plaatsen, of met andere woorden meerdere cohorten in de tijd te volgen. Hij werkte niet met een volledig gekruist proefontwerp (d.w.z. alle cohorten op alle leeftijden, zie Schaie, 1965) om het onderzoek praktisch en financieel uitvoerbaar te houden.

Tabel 1 toont een voorbeeld van een proefopzet met vijf cohorten en vier meetmomenten. Eén rij uit die tabel stelt een longitudinaal proefopzet voor en één kolom uit die tabel stelt een cross-sectioneel proefopzet voor. In deze tabel is het duidelijk dat voor één bepaalde rij Leeftijd en Tijd (Periode) volledig verstrengeld zijn, en dat voor één bepaalde kolom Leeftijd en Cohorte volledig verstrengeld zijn. Naarmate meerdere cross-secties worden toegevoegd wordt de verstrengeling van Leeftijd en Cohorte meer en meer ongedaan gemaakt. Merk ook op dat met meetmomenten die slechts over vier jaar worden gespreid (van 2002 tot 2005), acht leeftijden worden bereikt (van 5 tot 12 jaar). Vandaar dat Bell (1953, 1954) dit een *versneld longitudinaal proefopzet* noemde. Schaie (1965) gebruikte hiervoor de term *cross-sequentieel proefopzet* (zie ook Baltes, 1968; Baltes, Reese, & Nesselroade, 1977).

Tabel 1
Versneld longitudinaal proefopzet met vijf cohorten en vier meetmomenten, en een leeftijdsbereik van 5 tot 12 jaar

	Periode			
Cohorte	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006
1997	5 jaar	6 jaar	7 jaar	8 jaar
1996	6 jaar	7 jaar	8 jaar	9 jaar
1995	7 jaar	8 jaar	9 jaar	10 jaar
1994	8 jaar	9 jaar	10 jaar	11 jaar
1993	9 jaar	10 jaar	11 jaar	12 jaar

Samengevat komen de voordelen van een versneld longitudinale proefopzet ten opzichte van een gewoon longitudinale proefopzet op het volgende neer (voor een uitgebreidere

bespreking zie o.a. Achenbach, 1978; Farrington, 1991; Schaie & Baltes, 1975; Stanger & Verhulst, 1995)[1]:

1. Het is mogelijk om sneller gegevens te verzamelen waarop een uitspraak over een langere termijn kan worden gebaseerd. De evolutie van de derde kleuterklas tot het eerste jaar secundair onderwijs kan bijvoorbeeld op vier jaar in kaart worden gebracht (door met vijf cohorten te werken, zie Tabel 1).
2. Er is minder gevaar voor uitval of andere verstoringen omwille van de lange duur van het onderzoek.
3. Leeftijdseffecten kunnen onafhankelijk van periode-effecten worden geschat.
4. Er zijn gegevens ter beschikking over verschillende cohorten. De veralgemeenbaarheid van eventueel gevonden tendensen binnen een cohorte kan in de andere cohorten worden nagegaan.

2.1.4 Een haalbaar alternatief, dat vooralsnog niet optimaal is m.b.t. de beleidsrelevantie

Het geschetste versneld longitudinaal onderzoek, waarbij in een relatief korte periode de doorstroming doorheen het gehele basisonderwijs object van onderzoek zou worden, bleek voor dit onderzoek niet haalbaar binnen het voorziene budget. Daarom zijn we bij de start van het onderzoek *verplicht ons te beperken tot het volgen van één cohorte in een longitudinaal design*.
Om de beperkingen van deze onderzoeksstrategie te ondervangen, wordt toch de mogelijkheid opengehouden om in een latere fase van het onderzoek (omstreeks 2004) een tweede cohorte op te nemen, bij voorkeur in dezelfde scholen. Door slechts één cohorte te onderzoeken kan men immers niet eenduidig vaststellen in welke mate geconstateerde effecten toe te schrijven zijn aan de leeftijd en/of aan de tijd. *Dit betekent dat het opnemen van meerdere cohorten noodzakelijk is om beleidsmaatregelen zoals het gelijke-onderwijskansenbeleid eenduidig te kunnen evalueren*.
Dit impliceert dat alle scholen die in de eerste fase meewerken, bereid zouden moeten zijn om twee en/of vier jaar later opnieuw mee te werken aan een longitudinaal onderzoek bij een gelijkaardige cohorte leerlingen. Op die manier zou men zicht kunnen krijgen op ontwikkelingen in de tijd in het algemeen en op positieve versus negatieve ontwikkelingen van scholen (ook inzake hun effecten op leerlingen) in het bijzonder. Voor de onderwijspraktijk en meteen voor het beleid is dergelijk onderzoek meer relevant dan het volgen van één cohorte, waarin men wel zicht krijgt op schooleffecten maar niet op relevante verbeteringen van scholen.
Omdat het om een replicatie-onderzoek gaat, waarbij bovendien een minder uitgebreid instrumentarium gebruikt zou kunnen worden (aangezien een reductie op basis van de bekomen resultaten mogelijk zou zijn), zou zo'n onderzoek een beperkter budget vereisen.

1 Rekening houdend met de geschetste voordelen is het niet verwonderlijk dat de belangrijkste grootschalige jeugdstudies van de afgelopen jaren in de Verenigde Staten een versneld longitudinale proefopzet gebruikten. In de *National Youth Survey* (Elliott, Huizinga, & Menard, 1989) bijvoorbeeld werden steekproeven van jongeren tussen de 11 en de 17 jaar gedurende vier jaar gevolgd om een uitspraak te doen over het ontwikkelingsverloop tussen 11 en 21 jaar. Andere voorbeelden zijn de *Childhood and Beyond Study* (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993), de *High School and Beyond Survey* (National Center for Education Statistics, 1980), de *Immersion Study* (Ramirez, Yuen, Ramey, & Pasta, 1991) en het *Project on Human Development in Chicago Neighborhoods* (Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997). Ook de PRIMA-studie voor het Nederlandse basisonderwijs werd als een versneld longitudinaal onderzoek opgezet (zie bijvoorbeeld Driessen, Jungbluth, van Langen, & Vierke, 1996; Ledoux & Overmaat 1996).

Een belangrijk bijkomend voordeel van zo'n proefopzet is dat de planlast voor de scholen kleiner is, en meer in de tijd gespreid, dan in de eerder voorgestelde versnelde proefopzetten.

2.2 Data-analyse in een (versneld) longitudinaal proefopzet

Verschillende data-analytische strategieën zijn uitgewerkt om de gegevens uit een (versneld) longitudinaal proefopzet te verwerken. De grootste uitdaging hierbij is het koppelen van de verschillende cohorten om tot één convergente ontwikkelingslijn te komen. De belangrijkste strategieën hierbij zijn: cross-cohorte gelijkstelling gebaseerd op statistische significantietoetsen, het gebruik van structurele vergelijkingsmodellen, en multiniveau-analyse.

De oorspronkelijke strategie van Bell (1953, 1954) was gebaseerd op cross-cohorte gelijkstelling. Met behulp van significantietoetsen ging Bell (1953, 1954) na of er een statistisch significant verschil was tussen het niveau en de veranderingsgradiënt bij naburige (overlappende) cohorten. Indien er geen statistisch significant verschil was, gaf hij de evolutie door middel van een enkelvoudige curve weer. Indien er wel een statistisch significant verschil was, werd gezocht naar subgroepen van deelnemers die wel gekoppeld konden worden.
Meer recent stelden McArdle en Anderson (1990) en Meredith en Tisak (1990) voor om de flexibiliteit van structurele vergelijkingsmodellen in te schakelen om de convergentie te toetsen. Door zogenaamde *latente groeimodellen* op te stellen waarbij individuele veranderingsparameters als latente variabelen fungeren en door de cohorten als verschillende subpopulaties te beschouwen, kan de convergentie worden getoetst. Bij deze aanpak rijzen er echter een aantal problemen (zie Duncan & Duncan, 1995). Ten eerste moeten de gegevens gebalanceerd over de tijd worden verzameld (d.w.z. het tijdsverloop tussen de verschillende meetmomenten moet invariant zijn over respondenten). Bovendien kan er geen rekening worden gehouden met covariaten die mee in de tijd variëren en die verschillende verdelingen voor de verschillende respondenten hebben. Tenslotte is het ook niet eenvoudig om met ontbrekende gegevens om te gaan.

De multiniveau-aanpak heeft niet met deze problemen af te rekenen. Raudenbush en Chan (1993) toonden hoe een multiniveau-analyse kan worden uitgevoerd om twee overlappende cohorten te koppelen, en Miyazaki en Raudenbush (2000) hebben dit uitgebreid naar de koppeling van meerdere cohorten. Bij multiniveau-analyse - en dit is ook relevant voor longitudinaal onderzoek bij één cohorte - worden de herhaalde observaties beschouwd als *ingebed* binnen de respondenten. Covariaten die mee in de tijd variëren worden opgenomen in het model op het eerste niveau en tijd-invariante covariaten worden opgenomen in het model op het tweede niveau. Het bijkomende voordeel van deze aanpak is dat het eenvoudig is om rekening te houden met bijkomende niveaus, bijvoorbeeld de inbedding van respondenten in klassen en de inbedding van klassen in scholen.

3. Inhoudelijk kader

Om de ontwikkeling en de schoolloopbaan van leerlingen te beschrijven en verklaren, baseren we ons op een inhoudelijk kader dat schoolse ontwikkeling beschouwt als een resultante van de interactie tussen een kind en zijn/haar omgeving. Dit onderzoek kadert met andere woorden binnen de zogenaamde "individu x omgeving" modellen van aanpassing ("child x environment models of adaptation"; zie b.v. Connel & Wellborn, 1991; Ladd, 1989, 1996 in Ladd, Birch & Buhs, 1999). Volgens deze modellen wordt de ontwikkeling bepaald door een interactie van meerdere factoren, gesitueerd zowel in het kind zelf als in zijn of haar omgeving. Dat deze modellen inspirerend kunnen zijn voor empirisch longitudinaal onderzoek moge o.a. blijken uit de studies van Ladd en collega's.

3.1 Schoolse ontwikkeling en schoolloopbanen

Eerst en vooral gaan we dieper in op wat we willen beschrijven en verklaren: de schoolse ontwikkeling van kinderen. Essentieel hierbij is dat we, in lijn met de onderwijskundige ontwikkelingen, aandacht hebben voor de ontwikkeling van de hele persoon en ons niet enkel richten op één deelaspect (vb. het cognitieve). Ook in de bovengenoemde modellen over schoolse ontwikkeling of schoolaanpassing wordt ontwikkeling breed opgevat en omvat het zowel cognitieve als psychosociale aspecten (zie ook Birch & Ladd, 1996, 1997).

3.1.1 Cognitieve ontwikkeling

De cognitieve ontwikkeling van leerlingen omvat zonder twijfel meer dan wat we in dit onderzoek kunnen nagaan, maar rekening houdend met ontwikkelingsdoelen en eindtermen en met gelijkaardige onderzoeken is het aangewezen dat we ons richten op (aspecten van) basisvaardigheden uit de domeinen *'taal'* en *'wiskunde'*. Taal zal vanaf het eerste leerjaar opgesplitst worden in de deelaspecten spelling en technisch lezen; vanaf het tweede leerjaar komt daar nog begrijpend lezen bij.

- Taalvaardigheid: taalbegrip (kleuters), spelling, technisch en begrijpend lezen (lager onderwijs)
- Wiskunde

Bovendien zullen we ook het oordeel van leerkrachten over bepaalde (cognitieve) competenties van het kind vragen.

3.1.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling

Het is de uitdrukkelijke bedoeling om naast de cognitieve ontwikkeling ook de sociaal-emotionele ontwikkeling in kaart te brengen. Hieronder verstaan we zowel sociale vaardigheden (sociaal gedrag) van het kind als dynamisch-affectieve aspecten zoals motivatie, emotie en attitudes. Toegepast op de schoolse context hebben we het sociaal gedrag t.a.v. de leerkracht en leeftijdsgenoten ('peers'), het welbevinden, de houding ten

aanzien van school en schoolse taken (Engels: 'Classroom participation'), de werkhouding en het zelfvertrouwen voor ogen.

De grenzen tussen deze dimensies zijn uiteraard vaag. Gedrag heeft immers meestal met meerdere aspecten te maken. Zo zou men 'sociale cognities' zowel bij cognitieve ontwikkeling als bij sociale ontwikkeling kunnen plaatsen.
Als referentiekader voor de te toetsen elementen vallen we in de mate van het mogelijke terug op de eindtermen en ontwikkelingsdoelen (vb. voor taal, wiskunde, sociale vaardigheden). Hierbij plaatsen we wel de volgende kanttekening. Eindtermen geven aan wat het gros van de leerlingen op het einde van het basisonderwijs *minimaal* bereikt dient te hebben. Vanzelfsprekend zal de ontwikkeling van heel wat kinderen verder gaan dan wat minimaal verworven dient te worden. Om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van de ontwikkeling van kinderen en van de invloeden die daarbij spelen, dient het hele brede spectrum van ontwikkeling (de beide kanten van de Gausse curve, zeg maar) beschouwd te worden. Dit betekent dat eventueel ook competenties die verder gaan dan ontwikkelings-doelen of eindtermen getoetst worden.

3.1.3 Formele aspecten van de loopbaan

Naast deze twee grote ontwikkelingsdimensies hebben we vanzelfsprekend ook aandacht voor de *schoolloopbaan op zich*. Het gaat dan om formele aspecten van de loopbaan zoals zittenblijven, overgang naar het Buitengewoon Onderwijs, schoolverandering, enzovoort.

3.2 Verklarende kenmerken

Ook bij het op zoek gaan naar verklaringen voor de schoolse ontwikkeling van kinderen en voor hun schoolloopbaan hanteren we dezelfde brede kijk. Dit betekent dat we ook op het vlak van de mogelijke determinanten en mediërende factoren aandacht hebben voor zowel de verschillende aspecten van het kind die een verklaring kunnen bieden (cognitief, sociaal, emotioneel, fysisch) als voor de verschillende aspecten van de omgeving. Zo nemen we ook sociaal-emotionele attributen en kenmerken van de omgeving op waaronder de kwaliteit van de relatie met de leerkracht en met leeftijdsgenoten.
Daarenboven situeren de verklarende factoren zich op ***meerdere niveaus***: op het niveau van het kind, van het gezin (thuismilieu), de klas, de leerkracht, de school, het schoolteam, de directie, het onderwijsbeleid enzovoort. Binnen het hele scala van mogelijke beïnvloedende factoren die de omgeving inhoudt, richten we ons vooral op drie aspecten: het gezin, de klas/school en het onderwijsbeleid van de overheid.
Wat ***het gezin*** betreft denken we elementen zoals sociaal-economische status (SES), sociaal en cultureel kapitaal, etnische achtergrond (herkomst, geboorteland), thuistaal, gezinssamenstelling, maar ook de contacten met de school (formeel/informeel), betrokkenheid op het schoolwerk, enzovoort.
Wat ***de klas en school*** betreft gaat het onder meer om kenmerken van de klas/het onderwijs (klasgrootte, klassamenstelling, gehanteerde leermiddelen, gebruik van specifieke didactische werkvormen, tijdsbesteding aan (onderdelen van) leergebieden, …), de leerkracht (leeftijd, opleiding, ervaring, jobsatisfactie, onderwijsoriëntatie, doelmatigheidsbeleving, leerkrachtstijl, …) en de school (schoolgrootte, net, urbanisatiegraad, kansarmoede-index,

aandeel doelgroepleerlingen, aanwending lestijdenpakket, extra middelen, de professionele cultuur, procedures en structuren, samenwerkingsverbanden met CLB en buitengewoon onderwijs, …).
Zoals reeds vermeld heeft dit onderzoek ook de bedoeling om het effect van recente beleidsmaatregelen na te gaan. Specifiek richten we ons op het pas opgestarte ***gelijke-onderwijskansenbeleid (GOK)*** van de Vlaamse Regering. Dit heeft als doel de onderwijskansen te verhogen van diverse groepen van leerlingen met een hoger dan gemiddeld risico op schoolachterstand: kinderen uit gezinnen die leven van een vervangingsinkomen, thuisloze kinderen, kinderen van trekkende bevolking, kinderen van laag opgeleide ouders, anderstalige kinderen. Ook de reeds vernoemde gezinskenmerken zoals sociaal-economische status (SES), etnische achtergrond (herkomst, geboorteland) en thuistaal worden specifiek bevraagd om voldoende informatie te hebben om deze beleidsmaatregel te kunnen evalueren.

De beschreven kenmerken die van belang kunnen zijn in de schoolloopbaan van kinderen kunnen we onder meer terugvinden in bovengenoemde 'individu x omgeving'-modellen. Deze internationaal gangbare modellen stemmen bovendien goed overeen met het door de onderwijsinspectie gehanteerde ***CIPO-model*** (Inspectie Basisonderwijs in samenwerking met de Dienst voor Onderwijsontwikkeling, Departement Onderwijs, s.d.). Dit kader kan ons immers helpen om de variabelen te ordenen in verschillende categorieën: Context (C), Input (I), Proces (P) en Output (O).
Schoolaanpassing of de schoolse ontwikkeling van de kinderen wordt gezien als de output; kindfactoren en omgevingsfactoren gelden als input- en contextvariabelen. De mediërende mechanismen verwijzen naar het tussenliggende proces.

Context
De context is het geheel van demografische, financiële, juridische, bestuurlijke, pedagogisch-didactische, structurele en materiële gegevens die van invloed kunnen zijn, maar waaraan de school op korte termijn weinig kan veranderen.
Meer specifiek denken we hierbij aan regiokenmerken zoals provincie en gemeente en aan sociaal-economische indexen van het rekruteringsgebied van de school (vb. urbanisatiegraad, werkloosheidsgraad), aan het net, de schoolstructuur (basisschool, lagere school, kleuterschool), aantal vestigingsplaatsen en de beschikbare middelen.

Input
De input is het geheel van persoonsgebonden gegevens van iedereen die rechtstreeks deelneemt aan het onderwijsleerproces: de leerlingengroep en het schoolteam (de directeur en de teamleden).
Concreet denken we aan leerling- en gezinsgegevens (zoals geslacht van de leerling, etnische achtergrond, thuistaal, intelligentie, gezondheid, afwezigheden, sociaal economische status (SES), cultureel kapitaal, gezinsstructuur, betrokkenheid en verwachtingen van de ouders) en gegevens van het schoolteam zoals aantal full-time eenheden (FTE), aantal voltijdse en deeltijdse leerkrachten, geslacht, opleiding, leeftijd en ervaring van de leerkrachten.
Sommige van de gezinsfactoren maken deel uit van de definitie van "doelgroepleerling" die in het kader van het gelijke-onderwijskansendecreet vooropgesteld worden in functie van de bepaling van de extra middelen waarop scholen aanspraak zullen kunnen maken.
We merken hierbij op dat we sommige van deze inputgegevens zowel kunnen bevragen op schoolniveau, op klasniveau als op individueel niveau.

Proces
Het proces is het geheel van onderwijskundige en schoolorganisatorische activiteiten dat aangeeft welke inspanningen de school doet om onder meer de door de overheid vooropgestelde doelen na te streven en/of te bereiken.
Meer in het bijzonder gaat het hier - zonder exhaustief te willen zijn – op schoolniveau om variabelen zoals: aanwending van het lestijdenpakket, wijze van evalueren, groeperingsvormen, gebruik leerlingvolgsysteem, zorgverbredingsaanbod, nascholingsbeleid, ouderbeleid, de professionele cultuur van de school, en het functioneren van de school als organisatie. Op klasniveau denken we aan het klasklimaat, de didactische aanpak en organisatie en aan de opvattingen van de leerkracht over onder andere zijn/haar taak en over de rol van de leerkracht in het leren van leerlingen.

Output
De output van een school is het geheel van kenmerken dat duidt op de kwalificaties van leerlingen van de betrokken school, met betrekking tot de door de overheid vooropgestelde leergebiedgebonden en leergebiedoverschrijdende eindtermen. In ons onderzoek gaat het hier dus om de schoolloopbanen en schoolse ontwikkeling van de gevolgde kinderen.

Ook wij gebruiken dit kader om de verschillende variabelen te plaatsen, maar merken hierbij op dat deze plaatsing ook deels arbitrair is. Welke variabelen tot welke categorie behoren, kan variëren naargelang de concrete onderzoekshypothese of onderzoeksvraag. Zo is het duidelijk dat het prestatieniveau dat leerlingen op het einde van een bepaald leerjaar behalen, in eerste instantie een 'output'-variabele is, die naderhand - in analyses betreffende een volgend leerjaar - als 'input'-variabele fungeert. Ook wat de niet-cognitieve variabelen betreft, is het moeilijk een strikt onderscheid te maken tussen output-variabelen en mediërende procesvariabelen. Concepten zoals het welbevinden van de leerlingen, hun betrokkenheid, de relatie tussen leerlingen en leerkrachten, enz. kunnen afhankelijk van de onderzoeksvraag als output-variabelen en als mediërende procesvariabelen beschouwd worden. Overigens kan binnen de input- en de context-variabelen een onderscheid gemaakt worden tussen verder afgelegen, distale en meer rechtstreeks relevante, proximale variabelen.

Tenslotte kunnen de variabelen in verschillende configuraties aan elkaar gerelateerd worden. Verschillende onderzoeksvragen en –interesses kunnen daardoor aan bod komen. Er kunnen analyses gebeuren vanuit het interesseveld 'schooleffectiviteit'. Er kunnen analyses gemaakt worden voor specifieke subgroepen (doelgroepen, leerproblemen,...). De impact van beleidsmaatregelen kan tot op zekere hoogte nagegaan worden en dit zowel op leerlingniveau als op schoolniveau. Zo kan bijvoorbeeld nagegaan worden of het ter beschikking stellen van extra middelen een impact heeft op proces- en outputvariabelen. Daardoor kan dit onderzoek meteen een permanente evaluatie van het onderwijsbeleid vormen, op voorwaarde evenwel dat dit onderzoek herhaald wordt bij meerdere cohorten. Maar ook meer fundamentele vragen kunnen geanalyseerd worden. Voorbeelden zijn: de samenhang tussen leren en gedrag en de impact van school- of gezinsfactoren hierop; de samenhang tussen socio-economische kenmerken van het gezin en de schoolloopbaan van kinderen; de relatie tussen contextfactoren van de school en de wijze waarop het onderwijs daadwerkelijk vorm krijgt (variabelen die betrekking hebben op het didactisch proces),...

3.3 Overzicht van variabelen

Hieronder vindt men een meer gedetailleerd overzicht van variabelen die we willen opnemen in het onderzoek. Deze werden opgesplitst per niveau.

3.3.1 Leerling- en gezinskenmerken (leerlingniveau)

Input

- Kenmerken leerling
  - Naam
  - Woonplaats
  - Geslacht
  - Leeftijd (geboortemaand)
  - Gezondheid (ziektes, handicaps)
  - Aanwezigheid op school (absenteïsme)
  - Instroomkenmerken en vroegere schoolloopbaan (prescolaire opvang, zittenblijver, BO)
  - Buitenschoolse opvang
  - Doelgroepleerling gelijke-onderwijskansenbeleid (GOK)
- Kenmerken gezin en ouders
  - Gezinsstructuur en samenstelling (één ouder, twee ouders, pleeggezin…; aantal kinderen; biologisch kind) en veranderingen t.o.v. de geboorte
  - Thuistaal (anderstalig)
  - Etnische achtergrond (herkomst of geboorteland ouders/grootouders, verblijfsduur in België)
  - SES (beroep, opleidingsniveau en inkomen ouders; andere SES-indicatoren)
  - Sociaal kapitaal van het gezin
  - Cultureel kapitaal van het gezin
  - Ouderlijke verwachtingen tav het schools presteren
  - Contact gezin - school
  - Houding t.a.v. school en schoolse zaken
- Cognitieve mogelijkheden (intelligentie)
- Hoogbegaafdheid

Proces

- Extra steun taakleerkracht/zorgverbreding
- Leerkrachtinschattingen en –verwachtingen over zorgbehoefte en cognitieve mogelijkheden
  - Inschatting van de huidige zorgbehoefte van de leerling
  - Inschatting van het huidige (cognitief) niveau van de leerling
  - Inschatting van de toekomstige zorgbehoefte van de leerling
  - Inschatting van het toekomstig (cognitief) niveau van de leerling
- Interpersoonlijke relaties
  - Relatie met leerkracht
  - Relaties met klasgenoten

Proces en Output

- Cognitieve competenties
  - Taal
  - Wiskunde
  - Oordeel van leerkracht over competenties van het kind
- Sociaal-emotionele competenties (sociale en dynamisch-affectieve vaardigheden)
  - Sociaal gedrag
  - Welbevinden
  - Werkhouding
  - Houding t.a.v. klasomgeving en taken
  - Zelfvertrouwen

3.3.2 Leerkracht- en klaskenmerken (klasniveau)

Input
- Achtergrondgegevens leerkracht
  - Geslacht leerkracht
  - Leeftijd leerkracht
  - Ervaring leerkracht
  - Voltijds/deeltijds
  - Vastbenoemd/tijdelijk/gereaffecteerd
  - Opleiding en bijkomende diploma's
- Achtergrondgegevens klas (indien mogelijk: leerlinggegevens, geaggregeerd van op klasniveau)
  - Aantal leerlingen (klasgrootte)
  - Aantal jongens/meisjes
  - Sociaal economische status van de leerlingen in de klas
  - Etnische achtergrond en herkomst van de leerlingen (geboorteland, verblijfsduur in België)
  - Aantal anderstalige nieuwkomers (thuistaal van de leerlingen in de klas)
  - Aantal zittenblijvers in de klas
  - Aantal leerlingen dat uit BuO komt
  - Type klas (leerjaarklas, combinatieklas)
  - Meerdere leerkrachten?

Proces
- Opvattingen en attitudes
  - Onderwijsoriëntatie
  - Doelmatigheidsbeleving
  - Jobsatisfactie
  - Opvattingen over intelligentie
  - Attitude t.a.v. differentiëren
  - Attitude t.a.v CLB
  - Attitude t.a.v. ouders
- Handelen, didactische aanpak en organisatie
  - Zorgaanbod
  - Groeperingsvormen
  - Leerling actief betrekken bij het lesgebeuren
  - Ordelijk en rustig verloop in de klas
  - Differentiëren
  - Methode taal
  - Methode wiskunde

Output
- Aantal adviezen voor zittenblijven in de klas
- Aantal verwijzingen BuO
- Geaggregeerde leerlingvariabelen
- …

3.3.3 School- en directiekenmerken (schoolniveau)

Context
- Regiokenmerken
  - Provincie en gemeente
  - Sociaal economische indexen op gemeenteniveau (vb. urbanisatiegraad, werkloosheidsgraad)
- Net
- Schoolstructuur (basisschool, lagere school, kleuterschool)
- Vestigingsplaatsen
- Aantal klassen
- Beschikbare middelen: omkadering (teamleden, directieleden, beleidsondersteuning, administratie) en extra-omkadering (ZV, OVB, gelijke kansenbeleid)
- Aantal uren administratie
- Samenwerking met andere scholen (vb. lagere of secundaire scho(o)l(en), GON, BuO, enz.)
- Schoolverleden: trend aantal leerlingen, (de-)fusie, …

Input

- Leerlinggegevens (samenstelling leerlingengroep)
  - Aantal (schoolgrootte)
  - Percentage jongens/meisjes
  - Sociaal economische indexen van de leerlingpopulatie
  - Etnische achtergrond en herkomst van de leerlingen (geboorteland, verblijfsduur in België)
  - Percentage anderstalige nieuwkomers
  - Thuistaal van de leerlingen
  - Huidig percentage zittenblijvers
  - Percentage leerlingen die uit BuO komen
- Leerkrachtgegevens (samenstelling leerkrachtengroep, schoolteam)
  - Aantal
  - Percentage mannen/vrouwen
  - Functies (klasleerkracht, taakleerkracht, zorgverbreding, beleidsondersteuning, …)
  - Opleiding
  - Leeftijd
  - Ervaring
  - Voltijdse/deeltijds
  - Vastbenoemd/tijdelijk/gereaffecteerd
- Directiegegevens (ev. onderdirecteur?)
  - Geslacht directie
  - Leeftijd directie
  - Ervaring directie
  - Voorgaande ervaring directie
  - Voltijds/deeltijds directie
  - Opleiding en bijkomende diploma's directie

Proces

- Aanwending lestijdenpakket
- Manier van evalueren op school
- Groeperingsvormen
- Gebruik leerlingvolgsysteem
- Professionele cultuur van de school
- Functioneren van de school als organisatie
- Samenwerking met ouders
- Samenwerking met CLB
- Samenwerking met B.O.

Output

- Aantal adviezen tot zittenblijven op school
- Aantal verwijzingen naar BuO
- …

Omtrent de volgende variabelen moet nog nader bekeken worden of het zinvol én haalbaar is om deze op te nemen in het onderzoek:

- academisch zelfconcept
- sociometrische aspecten
- vrijetijdsbesteding
- schoolkeuzemotieven (in de zin van sociale of etnische segregatie)
- 'opportunity to learn'

4. Onderzoeksopzet

4.1 De onderzoeksgroep

Omdat ten vroegste vanaf het einde van de tweede kleuterklas of vanaf de derde kleuterklas vormen van collectief onderzoek bij kinderen mogelijk zijn (ook dan nog veelal in kleine groepjes) wordt pas gestart in de derde kleuterklas. Dit is - niet toevallig - ook de leeftijdsgroep waarmee het Nederlandse PRIMA start, evenals één van de cohorten (naast een cohorte die vanaf de geboorte gevolgd wordt) van de Early Childhood Longitudinal Study van het National Center for Education Statistics van het U.S. Department of Education. Vroeger starten zou ons verplichten om uitgebreid individueel onderzoek te doen en dit is financieel niet haalbaar.
Concreet betekent dit dat alle kinderen die in het schooljaar 2002-2003 in de derde kleuterklas van de meewerkende scholen zitten tot de onderzoeksgroep behoren. Het grootste deel van deze kinderen zal geboren zijn in het jaar 1997. We noemen deze groep onderzoeksgroep 'A'.
Gezien de grote breuk tussen kleuter en lager onderwijs, zullen er bij de overgang naar het lager onderwijs zowel veel kinderen onze onderzoeksgroep verlaten als vervoegen. Daarom starten we het volgend schooljaar (2003-2004) met een vernieuwde onderzoeksgroep die we onderzoeksgroep 'B' benoemen en die grotendeels zal overlappen met onderzoeksgroep 'A'.
Eén van de problemen bij het volgen van één cohorte leerlingen die op een zeker moment in een representatieve groep scholen zit, is de vraag wat er moet gebeuren wanneer kinderen de onderzoeksgroep verlaten (bij schoolwisselingen en/of bij het oplopen van vertraging) of in de onderzoeksgroep terechtkomen.

Kinderen die bij de onderzoeksgroep komen op het meetmoment in september 2003 (1ste meetmoment 1ste leerjaar)
Bij de overgang van de derde kleuterklas naar het eerste leerjaar zullen ongetwijfeld verschuivingen optreden in de leerlingengroepen van scholen. Zo kunnen er, als we een groep kinderen beginnen volgen vanaf de derde kleuterklas, een aanzienlijk aantal leeftijdsgenoten in dezelfde klas (school) bijkomen bij de start van het eerste leerjaar (vb. uit zelfstandige kleuterscholen). Daarom wordt die initiële onderzoeksgroep (onderzoeksgroep A) aangevuld met alle kinderen die in het schooljaar 2003-2004 in het eerste leerjaar starten (in de meewerkende scholen). Samen vormen die dan onderzoeksgroep B. Dit betekent dat we voor het grootste deel van de gevolgde groep over gegevens zullen beschikken vanaf de derde kleuterklas (onderzoeksgroep A) en voor een kleiner deel vanaf het eerste leerjaar (onderzoeksgroep B).

Kinderen die erbij komen na het meetmoment in september 2003
Deze kinderen zullen voor de goede gang van zaken en om zinvolle informatie aan de deelnemende scholen te kunnen geven, ook gevolgd (getoetst) worden. Deze gegevens zullen evenwel niet betrokken worden in bepaalde analyses (in longitudinaal perspectief en op leerlingniveau). Er zullen geen bijkomende gegevens opgevraagd worden wat hun voorgeschiedenis betreft, uitgezonderd hoe ze in de onderzoeksgroep terechtgekomen zijn (b.v. verhuis) en of ze al dan niet schoolse vertraging hebben opgelopen (zittenblijven) en wanneer.

Leerlingen die vertraging oplopen maar binnen de steekproef blijven
Hoewel dit een aanzienlijke bijkomende inspanning vraagt, zullen leerlingen die hun jaar moeten overdoen blijvend gevolgd worden zolang ze in een school van de steekproef zitten. In een onderzoek naar schoolloopbanen kunnen we immers niet anders dan ook de loopbanen van die kinderen in kaart brengen, wiens loopbaan afwijkt van de loopbaan van normaalvorderende leerlingen. Concreet zullen de belangrijkste outputmaten ook bij hen afgenomen worden. We zien in een verder stadium of het ook mogelijk is om leerlingen die twee jaar vertraging hebben op dezelfde manier te volgen.

Leerlingen die de onderzoeksgroep verlaten naar andere school

1. De leerling gaat naar een andere school in de steekproef: voor zover de nieuwe school in de steekproef zit, is er geen enkel probleem. Dan wordt die leerling verder gevolgd met het hele instrumentarium.
2. De kinderen stromen uit naar het buitengewoon onderwijs. In dit geval volgen we de formele loopbaan gedurende de volledige loop van het onderzoek. Bovendien zullen we op het einde van het onderzoek (na 6 en/of na 7 jaar) de outputmaten nagaan.
3. De leerling verlaat de onderzoeksgroep naar een andere school buiten de steekproef.
   a. Na de 3de kleuterklas.
      i. Men gaat naar het eerste leerjaar in het gewoon onderwijs. In dit geval volgen we de formele loopbaan (zoals hierboven) maar dit enkel voor één jaar.
      ii. Men doet het jaar over of men gaat naar het buitengewoon onderwijs. In dit geval volgen we de formele loopbaan gedurende de volledige loop van het onderzoek.
   b. Na het eerste leerjaar.
      Wanneer een leerling naar een school gaat buiten de steekproef (gewoon of buitengewoon) onderwijs dan wordt die voor de verdere loop van het onderzoek gevolgd enkel wat de formele loopbaan betreft. Dat wil zeggen: er wordt geregistreerd naar welke school men gaat (met de reden van het vertrek uit de huidige school); naar welk leerjaar, naar welk type onderwijs men gaat (gewoon of buitengewoon + type) en of ze een normaal vorderende loopbaan hebben dan wel één of meerdere jaren overdoen. Gezien de specifieke situatie werd het niet haalbaar geacht om deze kinderen op dezelfde manier als de onderzoeksgroep of met een aangepast instrumentarium (vb. voor overgang naar het buitengewoon onderwijs) te blijven volgen. In een later stadium zal onderzocht worden of het mogelijk is bij een steekproef van de schoolveranderaars outputmaten af te nemen, b.v. na elke graad.

4.2 De steekproef van scholen

Om verantwoorde uitspraken te kunnen doen over de loopbanen van kinderen en hun ontwikkeling vanaf het kleuteronderwijs tot aan het einde van het basisonderwijs is het noodzakelijk om een representatieve steekproef van scholen te trekken. We noemen deze steekproef de referentiesteekproef. Deze steekproef wil een getrouwe afspiegeling zijn van de populatie van Vlaamse scholen. Hierbij beoogden we een aantal van 120 scholen. Dit aantal garandeert zowel een voldoende aantal kinderen die gevolgd zullen worden als een voldoende aantal klassen en scholen om uitspraken te kunnen doen met betrekking tot de invloed van kenmerken van die verschillende niveaus.
Gezien de diverse doelstellingen die werden vooropgesteld in dit onderzoek werd geopteerd om niet alleen een steekproef van scholen te trekken die representatief is voor het geheel

van Vlaamse scholen, maar ook om die representatieve steekproef aan te vullen (te 'oversamplen') met twee bijkomende steekproeven. De eerste oversampling omvat scholen die bijkomende middelen krijgen in kader van het gelijke-onderwijskansenbeleid (GOK). De tweede oversampling omvat methodescholen.
Omdat dit onderzoek mede als doelstelling heeft de effecten van de recente beleidsmaatregel inzake het gelijke-onderwijskansenbeleid te evalueren, dienen we te beschikken over voldoende scholen die extra middelen krijgen in kader van dit beleid. In de referentiesteekproef zijn bepaalde subgroepen van doelgroepleerlingen van het gelijke-onderwijskansenbeleid slechts in beperkte mate vertegenwoordigd, te beperkt om de effectiviteit van het gelijke-onderwijskansenbeleid ten aanzien van die subgroepen te kunnen nagaan. Daarom werd een aanvullende steekproef van 30 zogenaamde GOK-scholen (Gelijke OnderwijsKansenbeleid-scholen) met een groot aandeel van bepaalde subcategorieën van doelgroepleerlingen getrokken.
Er werd beslist om ook een oversampling van methodescholen uit te voeren om een grote diversiteit in pedagogische visie en in onderwijspraktijk in de onderzoeksgroep te hebben. Aan de basis van die uitbreiding ligt de onderzoeksvraag of de pedagogische visie of het pedagogisch project van een school een effect heeft op de ontwikkeling van kinderen en hun loopbaan. Vermits de referentiesteekproef slechts twee methodescholen telt, werd beslist om een bijkomende steekproef van 25 methodescholen te trekken. Zodoende creëren we voldoende variatie wat betreft de pedagogische visie van scholen.
Tenslotte heeft de stad Gent beslist om alle Gentse stedelijke scholen te laten deelnemen aan dit onderzoek.

In totaal nemen 211 scholen deel aan het onderzoek. Daarvan bieden 197 scholen kleuteronderwijs aan. Van die scholen nemen alle kinderen deel die in de 3de kleuterklas zitten. Het grootste deel van die kinderen is geboren in het jaar 1997. Dit komt neer op een onderzoeksgroep van ongeveer 6100 kinderen. Ongeveer 70% van alle scholen die gevraagd werden deel te nemen, was bereid mee te werken.

Voor meer informatie omtrent de steekproeftrekking verwijzen we naar het rapport 'Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs: steekproeftrekking'.

4.3 Het instrumentarium en de respondenten

Het grootschalig karakter van het onderzoek legt een aantal beperkingen op aan het instrumentarium. Zo zullen de gegevens noodgedwongen verzameld worden door middel van klassikale toetsen (of toetsen in groepjes), schriftelijke vragenlijsten en, in een gedeelte van de steekproef, beperkte observaties. Individueel onderzoek, interviews en/of doorgedreven observaties zijn gezien het grote aantal scholen en leerlingen niet haalbaar. Dit impliceert dat het niet mogelijk is gegevens te verzamelen over aspecten van de schoolse ontwikkeling of over kenmerken van de klas, de school of het gezin waarvoor uitgebreide observatie of individuele toetsing noodzakelijk is. Ook vanwege tijdsbeperkingen en de wens tot het vermijden van overbelasting van scholen en leerkrachten dringen zich beperkingen op.

Dit neemt evenwel de mogelijkheid niet weg om zeer diverse gegevens te verzamelen bij verschillende respondenten. Concreet wordt er informatie verzameld over (zie tabel 2):
- het kind

- het gezin
- de klas en de leerkracht
- de school

en deze informatie wordt verzameld bij:

- het kind
- de ouders
- de leerkracht van de betrokken klasgroep
- het schoolteam (incl. de directie)

Daarbij wordt er zorgvuldig over gewaakt dat geen van deze partijen al te zeer belast wordt.

Tabel 2
Overzicht van vragenlijsten, toetsen en observaties

		Respondenten					
		het kind	de ouders	de leerkracht	schoolteam	directie	observatoren
	het kind	(a)	(e)	(b)	/	/	/
	het gezin	/	(e)	(b)	/	/	/
informatie over	de klas	/	/	(c)	/	/	(g)
	de leerkracht	/	(e)	(c)	/	/	(g)
	de school	/	(e)	/	(d)	(f)	/

(a) Toetsen
(b) De vragenlijst voor leerkrachten over de leerlingen
(c) De vragenlijst voor leerkrachten over eigen handelen
(d) De vragenlijst voor het schoolteam
(e) De vragenlijst voor de ouders
(f) De vragenlijst voor de directie
(g) Observaties

Deze informatie zal dus verzameld worden door middel van vragenlijsten, toetsen en observaties. Om het project haalbaar te maken, vertrekken we indien mogelijk van bestaande instrumenten die voldoende psychometrisch zijn onderbouwd of kunnen worden onderbouwd. Voor een aantal van de voorgestelde variabelen zijn er instrumenten ter beschikking in de onderzoekscentra die deel uitmaken van het Steunpunt of zijn er instrumenten ontwikkeld in het kader van het PRIMA-onderzoek in Nederland. Aansluiting met dit instrumentarium heeft als bijkomend voordeel dat er ook comparatief onderzoek kan gebeuren waarbij de Vlaamse en de Nederlandse onderwijssituatie vergeleken wordt. Bovendien wordt bij de keuze van de specifieke instrumenten in de mate van het mogelijke gewerkt worden met internationaal bekende instrumenten.

4.3.1 De toetsen

Als we uitspraken willen doen over de groei van leerlingen is het voorzien van drie meetmomenten een minimum. Daarmee kan groei gemodelleerd worden. Het goed modelleren van een diversiteit aan groeitrajecten vereist echter meer meetmomenten. Het verhogen van het aantal meetmomenten leidt tot een verhoging van de meetkwaliteiten. De conclusies van Willett, Singer en Martin (1998) op dit punt zijn duidelijk: hoe meer

meetmomenten, hoe beter, maar vooral een verhoging van drie naar vier, of een verhoging van vier naar vijf is rendabel.
Tegen die achtergrond en omdat het wenselijk is aan de kleuterscholen feedback te kunnen geven over hun effect op de groei van de kinderen tijdens de derde kleuterklas en het eerste leerjaar, voorzien we - wat het onderzoek bij de leerlingen betreft - in de derde kleuterklas twee meetmomenten, in het tweede jaar twee meetmomenten en vanaf tweede leerjaar één meetmoment per jaar.
De overgang van de derde kleuterklas naar het eerste leerjaar is een belangrijk moment in de schoolloopbaan van leerlingen. Daarom is het noodzakelijk hierover voldoende informatie te verzamelen en zodoende meerdere meetmomenten per schooljaar te voorzien. Bovendien zijn sommige afnames mede bedoeld als beginmetingen.

Om de ontwikkelingen van de kinderen in kaart te brengen voor de domeinen '*taal*' en '*wiskunde*' werd gezocht naar geschikte toetsen (toetsenreeks). Voor het in beeld brengen van de vorderingen in de strikte zin (leerwinst) is het noodzakelijk te zoeken naar instrumenten die volgens IRT-procedures geconstrueerd werden of met IRT-procedures kunnen geanalyseerd worden zodat de grootte van de vooruitgang tussen verschillende meetmomenten vergeleken kan worden. Een aantal toetsen uit bestaande leerlingvolg-systemen (CITO-instrumenten, het leerlingvolgsysteem van de VLCB) zijn daarvoor geschikt, hoewel in het geval van de VCLB-toetsen bijkomend onderzoekswerk vereist is.

Kleuteronderwijs
Om de **taalvaardigheid van de kleuters** in beeld te brengen werd een verkorte Vlaamse versie van Taal voor Kleuters – Oudste Kleuters (Cito) afgenomen. Voor het toetsen van de (voorbereidende) rekenvaardigheid ontwikkelde Paul Dudal, in opdracht van SiBO, een aangepaste versie van zijn **toets Rekenbegrip**.

Lager onderwijs
Taal zal vanaf het eerste leerjaar opgesplitst worden in de deelaspecten spelling en technisch lezen; vanaf het tweede leerjaar komt daar nog begrijpend lezen bij. Voor die deelaspecten zullen we een beroep doen op (Vlaamse aanpassingen van) bestaande Cito-toetsen: **SVS (spelling), de Drie Minuten Toets (technisch lezen) en de Toetsen Begrijpen Lezen**. Die laatste toetsen zullen in een apart onderzoek aangepast worden aan de Vlaamse situatie en gekalibreerd worden.
Voor Wiskunde zal Paul Dudal, in opdracht van SiBO, voor elk leerjaar een toets wiskunde ontwikkelen die in overeenstemming is met de leerplannen van de onderwijsnetten. Bovendien zal ervoor gezorgd worden dat de toetsen IRT-gekoppeld zijn.

4.3.2 De vragenlijsten

Er worden vijf verschillende vragenlijsten ontwikkeld om de nodige informatie te verzamelen. Hierna lichtten we kort toe welke variabelen in elk van die vragenlijsten bevraagd zal worden.

a. De leerkrachtenvragenlijst over leerlingen

Deze vragenlijst dient ingevuld te worden door de kleuterleid(st)er/leerkracht van de gevolgde klasgroep en dit voor elke leerling. Er zal daarom gezorgd worden dat de vragenlijst zeer gebruiksvriendelijk is. Dat wil zeggen: gemakkelijk in te vullen en kort. Aangezien er in de gemiddelde klasgroep om en bij de 20 kinderen zitten moet de betreffende respondent evenveel keer die vragenlijst invullen.
Om enerzijds voldoende informatie te krijgen, maar anderzijds de extra belasting voor de leerkrachten te beperken, nemen we deze vragenlijst eenmaal per jaar af. We plannen dit halverwege het schooljaar (februari) omdat de leerkracht dan de leerlingen gedurende een ruime periode heeft leren kennen.
De vragenlijst peilt naar de perceptie van de betrokken leerkracht over:

- De sociale vaardigheden van het kind (Sociaal gedrag)
    - Prosociaal gedrag
    - Sociaal probleemgedrag
    - Sociale relaties
- De dynamisch-affectieve vaardigheden van het kind
    - Zelfvertrouwen – zelfconcept - schoolwelbevinden
    - Werkhouding - attitudes
- De cognitieve mogelijkheden van het kind
    - Inschatting van het huidig en toekomstig cognitief niveau van het kind
    - Inschatting van het huidige en toekomstige zorgbehoefte van het kind
- Het thuismilieu van het kind
    - Contact gezin – school
    - Betrokkenheid op schoolse zaken
    - Etnische en/of culturele kloof
    - Thuistaal

Op het einde van het schooljaar moet er bijkomende bevraging gedaan te worden over essentiële informatie. Het betreft hier een ***minimale bevraging*** over:

- Schoolresultaten
- Eindevaluatie van de klasleerkracht over enkele basiscompetenties
- Advies van de klasleerkracht en klassenraad
- Kritische incidenten
- Extra ondersteuning taakleerkracht

b. De leerkrachtenvragenlijst over de leerkracht en de klas

Hier gelden dezelfde overwegingen als bij de vorige vragenlijst. Daarom wordt ook deze vragenlijst eenmaal per schooljaar afgenomen, ongeveer in het midden van het jaar. De vragenlijst peilt naar:

- Opvattingen en attitudes van de leerkracht
    - Onderwijsoriëntatie
    - Onderwijsdoelstellingen
    - Opvattingen over intelligentie
- Beleving
    - Doelmatigheidsbeleving
    - Jobsatisfactie

    - Burn-out
- Didactisch handelen
    - Werkvormen
    - Organisatiepatroon
    - Klasinrichting
    - Methodes en materialen
    - GOK-aspecten
- Achtgrondkenmerken van de klas

c. De oudervragenlijst

Ook de ouders zullen bevraagd worden door middel van een schriftelijke vragenlijst. Omdat we ons bewust zijn van de nadelen van deze werkwijze, wordt voor anderstalige en kansarme leerlingen en hun ouders gezocht naar een aangepast procedure van gegevensverzameling (ev. een mondelinge afname). In elk geval wordt de vragenlijst ook in een ingekorte versie vertaald in de meest voorkomende talen: Frans, Turks, Engels, Arabisch, Russisch en Spaans.
Over de hele loop van het onderzoek in het basisonderwijs zullen ouders een drietal keren worden bevraagd door middel van vragenlijsten die met de kinderen worden meegegeven. Het is aangewezen om deze bevraging meerdere keren te doen omdat het niet onwaarschijnlijk is dat ook hier veranderingen optreden in de loop van het onderzoek. Dit geldt zowel voor het gezin als voor de school. Daarom willen we graag de oudervragenlijst afnemen in het eerste jaar van het onderzoek, in het tweede jaar bij nieuwe leerlingen en vervolgens om de twee jaar. Deze bevraging zal telkens pas in het midden van het schooljaar mogelijk zijn omdat onder andere de contacten (samenwerking) tussen school en gezin bevraagd worden.
De vragenlijst bevraagt de volgende aspecten:

- Achtergrondgegevens van het kind
    - Antropometrische gegevens van het kind
    - Gezondheid
    - Buitenschoolse – en middagopvang
    - Vroegere schoolloopbaan
- Gezinsachtergrond
    - Gezinsstructuur en –samenstelling
    - Biologische verwantschap met het kind
    - Thuistaal
    - Etnische achtergrond
- Socio-economische status van het gezin
    - Opleidingsniveau
    - Tewerkstellingssituatie/beroep
    - Inkomsten en bezittingen
- Sociaal kapitaal van het gezin
    - Sociale integratie van de ouders
    - Sociale leefwereld van de ouders
    - Sociale integratie van het kind
    - Sociale leefwereld van het kind
- Cultureel kapitaal van het gezin
    - Levensbeschouwing

    - Linguïstisch kapitaal
    - Interesse voor actualiteit
    - Cultuurparticipatie van de ouders
    - Vrijetijdsbesteding van de ouders
    - Vrijetijdsbesteding van het kind
    - Cultuur-pedagogisch niveau van het gezin
    - Media-voorkeur van de ouders
- Ouderlijke verwachtingen
    - Huidig niveau van het kind
    - Toekomstig niveau van het kind
    - Huidige zorgbehoefte van het kind
    - Toekomstige zorgbehoefte van het kind
    - Eigen wensen
- Betrokkenheid op de school
- Schoolkeuze
- Gedrag en temperament van het kind
    - Prosociaal gedrag
    - Sociaal probleemgedrag
    - Sociale relaties
    - Temperament van het kind
- Andere kindvariabelen die samenhangen met de mentale toestand van het kind
    - Schoolwelbevinden
    - Kritische incidenten

d. De schoolteamvragenlijst

Deze vragenlijst dient ingevuld te worden door alle leerkrachten van het schoolteam. Qua frequentie geldt dezelfde redenering als voor de oudervragenlijst. Daarom zouden we deze vragenlijst op dezelfde momenten afnemen: één keer in het eerste jaar, één keer in het tweede jaar en vervolgens om de twee jaar. Deze vragenlijst peilt naar:

- Proceskenmerken
    - Schoolcultuur
    - Schoolfunctioneren
    - Relatie met het schoolhoofd
    - Visie
    - Samenwerking met het CLB
    - Samenwerking met ouders
- Achtgrondkenmerken leerkracht
    - Geslacht
    - Leeftijd
    - Ervaring
    - Voltijds/deeltijds
    - Vastbenoemd/tijdelijk/gereaffecteerd
    - Opleiding
    - Functies
    - Leerjaar

e. *De directievragenlijst*

Het is de bedoeling deze vragenlijst eenmaal per schooljaar af te nemen. Wat de directies betreft wordt gezocht naar mogelijkheden om de bevraging elektronisch te laten gebeuren, en enkel voor enkele aanvullende gegevens die niet via het Departement Onderwijs betrokken kunnen worden. Op die manier wordt een dubbele bevraging vermeden.

- Leerlinggegevens (samenstelling leerlingengroep)
    - Aantal (schoolgrootte)
    - Aantal jongens/meisjes (percentage)
    - Sociaal economische indexen van de leerlingpopulatie
    - Etnische achtergrond en herkomst van de leerlingen (geboorteland, verblijfsduur in België)
    - aantal anderstalige nieuwkomers (percentage)
    - aantal doelgroepleerlingen (percentage)
    - Thuistaal van de leerlingen
    - Aantal zittenblijvers (percentage)
    - Aantal leerlingen uit BuO komen (percentage)
- Leerkrachtgegevens (samenstelling leerkrachtengroep, schoolteam)
    - Aantal
    - Percentage mannen/vrouwen
    - Functies (klasleerkracht, taakleerkracht, zorgverbreding, beleidsondersteuning, …)
    - Opleiding
    - Leeftijd
    - Ervaring
    - Voltijdse/deeltijds
    - Vastbenoemd/tijdelijk/gereaffecteerd
- Directiegegevens
    - Geslacht directie
    - Leeftijd directie
    - Ervaring directie
    - Voorgaande ervaring directie
    - Voltijds/deeltijds directie
    - Opleiding en bijkomende diploma's directie
- Schoolgegevens
    - Aantal klassen
    - Beschikbare middelen: omkadering (teamleden, directieleden, beleidsondersteuning, administratie) en extra-omkadering (ZV, OVB, gelijke kansenbeleid)
    - Samenwerking met andere scholen (vb. secundaire scho(o)l(en), GON, buitengewoon onderwijs)
    - Schoolverleden: trend aantal leerlingen, (de-)fusie, …
    - Aanwending lestijdenpakket
    - Manier van evalueren op school
    - Groeperingsvormen
    - Gebruik leerlingvolgsysteem
    - …

4.3.3 Observaties

Tenslotte is het de bedoeling de gegevens van de vragenlijsten aan te vullen met observatiegegevens. Dit is evenwel niet mogelijk in alle scholen en zonder hulp van externen. Daarom zal dit slechts in een derde tot de helft van de scholen gebeuren. Bovendien zal hiervoor een beroep worden gedaan op gepensioneerde onderwijsdeskundigen en op derdejaarsstudenten uit hogescholen en studenten van de opleiding Onderwijskunde (Leuven).
In maart 2003 zal er in de betreffende klassen tweemaal één dag geobserveerd worden. Daarbij wordt gekeken naar:

- De betrokkenheid van de kleuters
- Het klasklimaat
- De leerkrachtstijl
- GOK-domeinen
- Organisatiepatroon
- Rijkdom van het milieu

De observaties worden in elk geval georganiseerd in de derde kleuterklas. Gezien de grote inspanningen die deze werkwijze vraagt zal op basis van die bevindingen geëvalueerd worden of dit de volgende jaren herhaald kan worden.

4.3.4 Bijkomende dataverzameling

1. Naast de toetsen, de vijf vragenlijsten en de observaties (in een beperkt deel van de steekproef) plannen we in de loop van het onderzoek (wellicht in derde of vierde jaar van het onderzoek, wanneer de normaalvorderende kinderen in het tweede respectievelijk derde leerjaar zitten) een *intelligentiemeting*. Vroeger een intelligentiemeting doen impliceert immers dat dit individueel zou moeten gebeuren en zoals reeds werd vermeld is dit onhaalbaar gezien de grootschaligheid van dit onderzoek. Pas in een later stadium (derde leerjaar) zal het haalbaar zijn om klassikaal een intelligentiemeting te doen. Wij denken hier bijvoorbeeld aan de 'Standard of Coloured Raven Progressive Matrices', maar ook hier moet verder onderzocht worden welke aspecten) van intelligentie gemeten worden.

2. Verder wordt bekeken onder welke voorwaarden het interessant en haalbaar is om bepaalde documenten en/of informatie op te vragen. We denken hierbij in eerste instantie aan informatie die inherent aan een leerlingvolgsysteem verzameld wordt door de scholen, maar b.v. ook aan informatie van de CLB's.

3. Tenslotte zal bekeken worden vanaf welk moment en voor welke variabelen het mogelijk is om ook informatie bij de kinderen zelf te verzamelen. Dit zal ten vroegste vanaf het derde leerjaar haalbaar zijn en wellicht nog later. Toch zal het dan interessant zijn om bepaalde variabelen (vb. welbevinden, zelfconcept, zelfvertrouwen) aan de kinderen zelf te bevragen.

4.4 Planning

Om dit concreet te maken hebben we een voorlopige planning opgesteld voor de volgende 4 schooljaren met de belangrijkste instrumenten en meetmomenten. Dit vindt men in bijlage.

4.5 Terugkoppeling

Natuurlijk is het de bedoeling dat de scholen die zich engageren om mee te werken aan het onderzoek daar ook informatie over krijgen. Gezien de grote inspanningen die van hen gevraagd worden, is een directe return aangewezen. Dit impliceert, behalve algemene informatie over de onderzoeksresultaten, schoolspecifieke feedback die de school toelaat de evolutie van haar leerlingen (of diverse deelgroepen van leerlingen) te situeren t.a.v. het geheel van scholen met vergelijkbare leerlingenpopulaties (of deelgroepen daarvan). Dit impliceert zo mogelijk ook een zicht op de verklaring van schoolspecifieke effecten, die bruikbaar is bij de analyse van het eigen functioneren en bij de vormgeving van het eigen onderwijs en, meer algemeen, de schoolontwikkeling. Om hieraan tegemoet te komen voorzien we twee vormen van terugkoppeling.

Directe feedback van de toetsresultaten
Elke school mag een snelle terugkoppeling verwachten van de toetsresultaten. Daarbij krijgt men de individuele scores per leerling en een situering ten opzichte van de eigen klasgroep en de gehele referentiegroep. Er zal door het onderzoeksteam gezorgd worden dat dit steeds binnen relatief korte termijn (één maand) en op een voor de school gebruiksvriendelijke manier kan gebeuren. Dit om ervoor te zorgen dat de bruikbaarheid van de resultaten voor de school optimaal is.

Individuele schoolrapporten (uitgebreidere informatie)
Naast de directe feedback van de toetsresultaten voorzien wij ook een uitgebreidere terugkoppeling van de onderzoeksresultaten die betrekking hebben op de school. Dit zal gebeuren onder de vorm van een **geïndividualiseerd schoolrapport**, waarin elke school haar eigen positie zal kunnen aflezen in vergelijking met het geheel van scholen die met een gelijkaardige leerlingenpopulatie werken. Gegevens rond de positie van afzonderlijke scholen worden enkel aan de betrokken school doorgegeven. Er zal door het onderzoeksteam voor gezorgd worden dat dit voor het einde van het volgende schooljaar en op een voor de school gebruiksvriendelijke manier gebeurt. De informatie die aan de scholen teruggekoppeld wordt zal van die aard zijn dat ze de school kan helpen bij het beoordelen van de eigen resultaten en de eigen manier van werken.

4.6 Vertrouwelijkheid informatie

Het steunpunt garandeert dat alle informatie vertrouwelijk behandeld zal worden. Dit betekent dat de informatie nooit gepersonaliseerd aan derden zal doorgespeeld worden. Ook zal erover gewaakt worden dat gevoelige informatie op een gesynthetiseerde manier wordt gepresenteerd zodat terugkoppeling naar individuen binnen scholen zo veel mogelijk vermeden wordt.

Aan de scholen werd evenwel uitdrukkelijk gevraagd de gegevens van het onderzoek niet zonder meer publiek te maken. Met de scholen werd immers een overeenkomst opgesteld waarin uitdrukkelijk staat dat de gegevens van het onderzoek niet publiek mogen gemaakt worden.

4.7 Toestemming van en informatie voor de ouders

Bij de start van het onderzoek werd een brief naar alle scholen gestuurd met daarbij een voorbeeldbrief voor de ouders van de kinderen die in aanmerking kwamen om deel te nemen aan het onderzoek (zie bijlage). In die brief werd het onderzoek toegelicht en werd de kans geboden om deelname van hun kind te weigeren (door dit schriftelijk te laten weten aan de directie of aan SiBO). De scholen waren vrij om die brief uit eigen naam te herformuleren en mee te geven of die voorbeeldbrief te kopiëren en door te geven.

Bibliografie

Achenbach, T. M. (1978). *Research in developmental psychology: concepts, strategies, methods*. New York: Free Press.

Baltes, P. B. (1968). Longitudinal and cross-sectional sequences in the study of age and generation effects. *Human Development, 11*, 145-171.

Baltes, P. B., Reese, H. W., & Nesselroade, J. R. (1977). *Life-span developmental psychology. Introduction to research methods* (Life-span human development series). Monterey, CA: Brooks-Cole.

Bell, R. Q. (1953). Convergence: an accelerated longitudinal approach. *Child Development, 24*(145-152).

Bell, R. Q. (1954). An experimental test of the accelerated longitudinal approach. *Child Development, 25*, 281-286.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: the role of teachers and peers. In J. Juvonen, & Wentzel K.R. (Eds.), *Social motivation: understanding children's school adjustment* (Cambridge studies in social and emotional development) (pp. 199-255). New York: Cambridge University Press.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook for research on teaching* (pp. 171-246). Chicago, IL: Rand MacNally.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar, & L. A. Sroufe (Eds.), *Self processes in development. Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: design and analysis issues for field settings*. Chicago, IL: Rand MacNally.

Driessen, G., Jungbluth, P., van Langen, A., & Vierke, H. (1996). *PRIMA-cohortonderzoek. Technische rapportage ITS-deel, veldwerkveslag, leerlingachtergrond, 3-minutenprofiel, oudervragenlijst*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.

Duncan, T. E., & Duncan, S. C. (1995). Modeling the processes of development via latent variable growth curve methodology. *Structural Equation Modeling, 2*, 187-213.

Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's achievement self-perceptions during the elementary school years. *Child Development, 64*, 830-847.

Elliot, D. S., Huizinga, D., & Menard, S. (1989). *Multiple problem youth: delinquency, substance use, and mental health problems*. New York: Springer-Veralg.

Farrington, D. P. (1991). Longitudinal research strategies: advantages, problems, and prospects. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 30*, 369-374.

Inspectie Basisonderwijs i.s.m. Dienst voor Onderwijsontwikkeling. (s.d.). *Schooldoorlichtingen in het gewoon en buitengewoon basisonderwijs. Een informatie- en werkmap voor het schoolteam*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.

Kriekemans, A. (1968). *Grondproblemen van de genetische psychologie en begin van de levensloop* (Genetische psychologie, deel 1). Tielt: Lannoo.

Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports. Precursors of early school adjustment? In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 271-291). Amsterdam: Kluwer.

Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5-7 year period. Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In A. Ameroff, & M. Haith (Eds.), *The five- to seven year shift* (pp. 363-386). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Ledoux, G., & Overmaat, M. (1996). *PRIMA-cohortonderzoek. School- en klaskenmerken basisonderwijs. Technische rapportage*. Amsterdam: SCO-Kohnstramm Instituut.

Marcoen, A. (1990). *Ontwikkelingspsychologie* (Volume 1). Leuven: Acco.

McArdle, J. J., & Anderson, E. R. (1990). Latent variable growth model for research on aging. In J. E. Birren, & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (3rd ed., pp. 21-44). San Diego, CA: Academic Press.

Meredith, W., & Tisak, J. (1990). Latent curve analysis. *Psychometrika, 55*, 107-122.

Miyazaki, Y., & Raudenbush, S. W. (2000). Tests for linkage of multiple cohorts in an accelerated longitudinal design. *Psychological Methods, 5*, 44-63.

National Center for Education Statistics. (1980). *High school and beyond*. Washington, DC: U.S. Office of Educational Research and Improvement.

Peeters, H. F. M. (1978). *Historische gedragswetenschap*. Boom: Meppel.

Ramirez, D., Yuen, S., Ramey, R., & Pasta, D. (1991). *The immersion study. Final report*. Washington, DC: U.S. Office of Educational Research and Improvement.

Raudenbush, S. W., & Chan, W. S. (1993). Application of a hierarchical linear model to the study of adolescent deviance in an overlapping cohort design. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 941-951.

Sampson, R., Raudenbush, S. W., & Earls, T. (1997, August 15)). Neighborhoods and violent crime. A multilevel study of collective efficacy. *Science, 277*, 918-924.

Schaie, K. W. (1965). A general model for the study of developmental problems. *Psychological Bulletin, 64*, 92-107.

Schaie, K. W., & Baltes, P. B. (1975). On sequential strategies in developmental research: description or explanation? *Human Development, 18*, 384-390.

Stanger, C., & Verhulst, F. C. (1995). Accelerated longitudinal designs. In F. C. Verhulst, & H. M. Koot (Eds.), *The epidemiology of child and adolescent psychopathology* (pp. 385-405). Oxford: Oxford University Press.

Willett, J. B., Singer, J. D., & Martin, N. C. (1998). The design and analysis of longitudinal studies of development and psychopathology in context: statistical models and methodological recommendations. *Development and Psychopathology, 20*(2), 395-426.

BIJLAGEN:
PLANNING SCHOOLJAAR 2002-2003

augustus 2002	• Contactname hogescholen (i.v.m. observaties) • Contactname scholen (brief): 1. Planning schooljaar 2002-2003 2. Uitnodiging regionale informatievergaderingen 3. Opvragen lijst kleuters derde kleuterklas + enkele achtergrondgegevens
september 2002	• Regionale informatievergaderingen (17/9 - 19/9) • **AFNAME TOETS 'TAAL VOOR KLEUTERS' van Cito (23/9 – 27/9)**
oktober 2002	• **AFNAME TOETS 'REKENBEGRIP A' van Dudal (30/9 – 4/10)** • Inbrengen gegevens toetsen • Herfstvakantie (28/10 – 3/11)
november 2002	• Terugkoppeling toetsresultaten
december 2002	• Basisanalyse eerste toetsafname • Kerstvakantie (23/12 – 5/1)
januari 2003	• Afwerking vragenlijsten voor ouders, directie, schoolteam en kleuterleid(st)ers (1 & 2) en voorbereiding verzending
februari 2003	• **AFNAME VRAGENLIJST VOOR DIRECTIE** • **AFNAME VRAGENLIJST VOOR OUDERS** • **AFNAME VRAGENLIJST VOOR KLEUTERLEID(ST)ER (LEERLINGNIVEAU)**
maart 2003	• Krokusvakantie (3/3 – 9/3) • **AFNAME VRAGENLIJST VOOR SCHOOLTEAM** • **AFNAME VRAGENLIJST VOOR KLEUTERLEID(ST)ERS (KLASNIVEAU)** • **OBSERVATIES (tussen 10 maart en 6 april)**
april 2003	• Paasvakantie (7/4 – 20/4) • Inbrengen gegevens toetsen • Verwerking vragenlijsten: analyses omtrent betrouwbaarheid en validiteit • Verwerking observatiegegevens
mei 2003	• Voorbereiding tweede toetsafname kleuters derde kleuterklas • **AFNAME TOETS 'TAAL VOOR KLEUTERS' van Cito (19-23 mei)** • **AFNAME TOETS 'TOETS REKENBEGRIP B' van Dudal (26-30 mei)**
juni 2003	• Inbrengen gegevens toetsen • Terugkoppeling toetsresultaten • **MINIMALE BEVRAGING OUTPUT (Kleuterleid(st)er)**
juli 2003	• Analyse en rapportage

PLANNING SCHOOLJAAR 2003-2004

augustus 2003	• Contactname scholen (brief): 1. Planning schooljaar 2003-2004 2. Uitnodiging regionale informatievergaderingen 3. Opvragen lijst leerlingen 1ste leerjaar
september 2003	• Regionale informatievergaderingen • **AFNAME TOETS 'TAAL VOOR KLEUTERS' van Cito (29/9 – 3/10)**[1] • **AFNAME TOETS 'TOETS REKENBEGRIP B' van Dudal (29/9 – 3/10)**[1]
oktober 2003	• Elektronisch inlezen toetsen • Herfstvakantie (27/10 – 2/11)
november 2003	• Terugkoppeling toetsresultaten
december 2003	• Basisanalyse eerste toetsafnames • Kerstvakantie (22/12 – 4/1)
januari 2004	• Afwerking en voorbereiding verzending vragenlijsten voor ouders, directie, schoolteam & kleuterleid(st)ers (1 & 2) en toetsen Spelling, Technisch lezen en Rekenen
februari 2004	• **AFNAME VRAGENLIJST VOOR KLASLEERKRACHT (LEERLINGNIVEAU)** • **AFNAME VRAGENLIJST OUDERS** • **AFNAME VRAGENLIJST VOOR DIRECTIE** • Krokusvakantie (23/2 – 29/2)
maart 2004	• **AFNAME VRAGENLIJST VOOR SCHOOLTEAM** • **AFNAME VRAGENLIJST VOOR KLASLEERKRACHT (KLASNIVEAU)** • **OBSERVATIES** • Elektronisch inlezen vragenlijsten • Verbeteren toetsen (jobstudenten)
april 2004	• Verbeteren toetsen (jobstudenten) • Terugkoppeling toetsen • Analyses kleuteronderwijs • Afwerking en voorbereiding verzending toetsen
mei 2004	• **AFNAME TOETS SPELLING (SVS - Cito)** [1] • **AFNAME TOETS TECHNISCH LEZEN (DMT – Cito)** [1] • **AFNAME TOETS REKENEN (LVS – VCLB)** [1] • Analyses kleuteronderwijs
juni 2004	• Elektronisch inlezen toetsen • Opmaken individuele schoolrapporten eerste schooljaar onderzoek • Terugkoppeling toetsresultaten • **MINIMALE BEVRAGING OUTPUT**
juli 2004	• Analyse en rapportage

[1] *Hier gaat het zowel om een toetsing van alle kinderen in het eerste leerjaar als van kinderen die de derde kleuterklas overdoen.*

PLANNING SCHOOLJAAR 2004-2005

augustus 2004	• Contactname scholen (brief): 1. Planning schooljaar 2004-2005 2. Uitnodiging regionale informatievergaderingen 3. Opvragen lijst leerlingen 2de leerjaar
september 2004	• Regionale informatievergaderingen • Opmaken individuele schoolrapporten
oktober 2004	• Basisanalyses & rapportage
november 2004	• Basisanalyses & rapportage • Herfstvakantie (1/11 – 7/11)
december 2004	• Kerstvakantie (27/12 – 9/1)
januari 2005	• Afwerking en voorbereiding verzending vragenlijsten leerkracht (klas- en leerlingniveau) en directie
februari 2005	• **AFNAME VRAGENLIJST VOOR KLASLEERKRACHT (LEERLINGNIVEAU)** • **AFNAME VRAGENLIJST VOOR KLASLEERKRACHT (KLASNIVEAU)** • **AFNAME VRAGENLIJST VOOR DIRECTIE** • Krokusvakantie (7/2 – 13/2)
maart 2005	• Elektronisch inlezen vragenlijsten • **OBSERVATIES** • Paasvakantie (28/3 – 10/4)
april 2005	• Afwerking en voorbereiding verzending toetsen
mei 2005	• **AFNAME TOETS SPELLING (SVS - Cito)** [1] • **AFNAME TOETS TECHNISCH LEZEN (DMT – Cito)** [1] • **AFNAME TOETS BEGRIJPEND LEZEN**[1] • **AFNAME TOETS REKENEN (LVS – VCLB)** [1]
juni 2005	• Verbeteren toetsen (jobstudenten) • Terugkoppeling toetsresultaten
juli 2005	• Analyse en rapportage

Opmerkingen

[1] Hier gaat het zowel om een toetsing van alle kinderen in het tweede leerjaar als van alle kinderen met 1 jaar vertraging.
[2] Indien mogelijk zullen ook de kinderen die de steekproef verlaten hebben getoetst worden.
[3] Hetzij in dit schooljaar, hetzij in het volgend schooljaar, wordt nog een intelligentiemeting voorzien.

PLANNING SCHOOLJAAR 2005-2006

augustus 2005	• Contactname scholen (brief): 1. Planning schooljaar 2005-2006 2. Uitnodiging regionale informatievergaderingen 3. Opvragen lijst leerlingen 3de leerjaar
september 2005	• Regionale informatievergaderingen • Opmaken individuele schoolrapporten
oktober 2005	• Basisanalyses & rapportage
november 2005	• Herfstvakantie (31/10 – 6/11) • Basisanalyses & rapportage
december 2005	• Kerstvakantie (26/12 – 8/1)
januari 2006	• Afwerking en voorbereiding verzending vragenlijsten
februari 2006	• **AFNAME VRAGENLIJST VOOR KLASLEERKRACHT (LEERLINGNIVEAU)** • **AFNAME VRAGENLIJST VOOR OUDERS** • **AFNAME VRAGENLIJST VOOR DIRECTIE** • Krokusvakantie (27/2 – 5/3)
maart 2006	• **AFNAME VRAGENLIJST VOOR KLASLEERKRACHT (KLASNIVEAU)** • **AFNAME VRAGENLIJST VOOR SCHOOLTEAM** • **OBSERVATIES**
april 2006	• Paasvakantie (3/4 - 16/4) • Afwerking en voorbereiding verzending toetsen
mei 2006	• **AFNAME TOETS SPELLING (SVS - Cito)** • **AFNAME TOETS TECHNISCH LEZEN (DMT – Cito)** • **AFNAME TOETS BEGRIJPEND LEZEN** • **AFNAME TOETS REKENEN (LVS – VCLB?)**
juni 2006	• Verbeteren toetsen (jobstudenten) • Terugkoppeling toetsresultaten
juli 2006	• Analyse en rapportage

Steunpunt 'Loopbanen van leerlingen en studenten in het onderwijs
en de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt'
Cel 'Schoolloopbanen in het BasisOnderwijs' (SiBO)

Dekenstraat 2, B- 3000 Leuven

Leuven/Gent, september 2002

Onderzoek naar schoolloopbanen in het basisonderwijs

Beste ouders,

Op initiatief van de Vlaamse Regering werd er vorig jaar een Steunpunt "Loopbanen van leerlingen en studenten in het onderwijs en de overgang van onderwijs naar arbeidsmarkt" opgericht. Het Steunpunt is een samenwerkingsverband tussen de universiteiten van Antwerpen, Brussel, Gent en Leuven.

Met ingang van dit schooljaar zal door de cel "Schoolloopbanen in het BasisOnderwijs" (SiBO) onder leiding van professor Jan Van Damme een meerjarig onderzoek starten. Daarin volgen we de ontwikkeling van taal en rekenen, van de sociale relaties en van het welbevinden van kinderen vanaf de derde kleuterklas tot aan het einde van het zesde leerjaar. Er wordt ook informatie verzameld over zittenblijven, de overgang naar het buitengewoon onderwijs, schoolverandering, enzovoort. Daarnaast onderzoeken we kenmerken van de klas, de leerkracht, de school en het gezin, aan de hand waarvan verschillen in schoolloopbanen verklaard kunnen worden. Het is onder meer de bedoeling om aan de hand van de resultaten voorstellen te doen voor een mogelijk toekomstig onderwijsbeleid.

Ongeveer 175 scholen uit de verschillende schoolnetten en verspreid over heel Vlaanderen, zullen aan het onderzoek deelnemen. In totaal volgen we tussen de 5000 en 6000 leerlingen. Ook de school waar uw kind nu de derde kleuterklas volgt, heeft zich voor de hele looptijd van het onderzoek geëngageerd. Daarom hopen we dat ook u aan het onderzoek wilt meewerken, zodat we ook rekening kunnen houden met uw kijk. Halverwege dit schooljaar zullen we u dan informatie vragen over de ontwikkeling van uw kind, over uw mening omtrent de school en over uw gezin.

Wij zullen de meewerkende scholen steeds informeren over de schoolse ontwikkeling van hun leerlingen. Hierbuiten zijn alle gegevens die voor het onderzoek verzameld worden strikt vertrouwelijk, en wordt er nooit verwezen naar de namen van de kinderen.

Voor uw school en voor het onderzoek is het belangrijk dat zoveel mogelijk de volledige groep van de derde kleuterklas aan het onderzoek deelneemt. Op die manier hopen we het inzicht in de schoolse ontwikkeling van kinderen te vergroten, en zo ondersteuning te kunnen bieden voor goed onderwijs in uw school en daarbuiten.
Mocht u toch bezwaar hebben tegen deelname, vragen wij om dit zo snel mogelijk schriftelijk aan uw directie of aan professor Van Damme mee te delen (adres zie bovenaan), liefst met vermelding van de reden.

We hopen van harte dat het onderzoek voor iedereen op een aangename wijze kan verlopen.
Hoogachtend,

Frederik Maes
Coördinator

Prof. Dr. Jan Van Damme
Algemene leiding