

Daarom welbevinden en betrokkenheid!

Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs

1. Situering

Vanuit het beleid is er een voortdurende zorg om de randvoorwaarden te scheppen die een optimale inzet van middelen bevorderen. Daarvoor is alvast een verregaand kader uitgewerkt waarin de ontwikkelingsdoelen en eindtermen – met respectievelijk een inspannings- en resultaatsverplichting – de spil vormen. De regelmatige doorlichting van scholen door de inspectie zorgt voor een externe controle voor het naleven van de condities die door de Vlaamse gemeenschap zijn vastgelegd. Hoewel het pad voor het gros van de middelen door regelgeving vastligt, staan beleidsmakers, bij elke regeringswissel, steeds opnieuw voor de uitdaging, niet alleen om de doelen die ze voor ogen hebben goed te omschrijven, maar bovendien om een strategie uit te zetten die de grootst mogelijke impact heeft in het licht van die objectieven. Indien voor zulke initiatieven (extra) middelen voor scholen worden ingezet, komt men sowieso de vraag tegen hoe een optimale inzet van deze middelen te waarborgen. Die vraag mondt bijna vanzelfsprekend uit op het verbinden van voorwaarden aan financiering. In deze nota verkennen we mogelijke pistes voor een degelijk voorwaardebeleid.

Drie invalshoeken voor een voorwaardenbeleid

Vanop een onderwijskundig perspectief, kan een voorwaardenbeleid, als onderdeel van het ter beschikking stellen van middelen, zich op drie invalshoeken richten.

- (1) Een eerste heeft de output op het oog en drukt een **resultaatsverplichting** uit. In het algemeen is dit een aanpak die in principe logisch lijkt, maar waarbij toch kanttekeningen geplaatst kunnen worden. Om te beginnen vereisen ze een systematische meting gevat in een pre- en posttest design. Verder maakt de zware belasting voor scholen en evaluatoren dat men zich noodgedwongen tot slechts enkele parameters richt. Omdat 'teaching to the test' al snel om de hoek komt kijken kan men zich bovendien afvragen hoe duurzaam de resultaten zijn. Inzonderheid voor taalvaardigheid – vaak de geselecteerde variabele – is dat risico niet gering omdat een geïsoleerde inzet op taalstimulering haaks staat op een meer geavanceerde didactiek die taal koppelt aan de exploratie van de wereld en de drang om betekenisvolle ervaringen tot uitdrukking te brengen. Daarvan kan men meer verwachten dan van een aanpak die door kinderen - voor wie Nederlands een tweede taal is - als schools en artificieel wordt beleefd. Met mogelijke faalervaringen en demotivatie tot gevolg.

In het algemeen kan men vrezen dat voorwaardelijkheid in termen van output, de deur open zet voor een aanpak die neigt naar het deficit-model: een focus op tekorten en niet op talenten. Dit kan op zijn beurt een negatieve impact hebben op de leerkracht-leerling relatie en het klasklimaat. Ten slotte valt een bepaalde output niet zo maar te decreteren als men ermee rekening houdt dat ontwikkeling een complex proces is waarin zoveel factoren (ook buiten de school) een rol spelen. We pleiten er zelfs voor om ook voor de eindtermen, zoals voor de ontwikkelingsdoelen, sterker in te zetten op een inspanningsverplichting en schoolteams te laten aantonen dat ze alles uit de kast hebben gehaald om de ontwikkeling op de decretaal vastgelegde gebieden, of nieuwe initiatieven rond aangescherpte deeldoelen, bij elke kind te bevorderen.

- (2) Hoewel het doel in het kader van de projecten Zorgverbreding en later Gelijke Onderwijskansen duidelijk was – afbouw van de achterstand van GOK-leerlingen – werd er geen resultaatsverplichting opgelegd. De voorwaardelijkheid speelde zich af op het terrein van **de aanpak**: schoolteams ontwierpen een actieplan waarin ze aangaven hoe ze hun praktijk meer effectief wilden maken om leerlingen met een GOK achtergrond meer kansen te geven op een succesvolle schoolloopbaan. Deze benadering heeft zeker heel wat grensverleggende initiatieven uitgelokt. De introductie van 6 thema's heeft scholen bewust gemaakt van wat zoal tot gelijke kansen kan bijdragen. Verder is op een consequente manier ingezet op de responsabilisering van scholen die niet alleen zelf konden aangeven op welke speerpunten ze zouden inzetten maar ook hoe ze dat zouden doen. Men kan zich ook voorstellen dat alle thema's uiteindelijk tot eenzelfde professionele ontwikkeling bijdroegen: (leren) reflecteren op de eigen praktijk met een bijzondere aandacht voor GOK-leerlingen en daar meteen ook acties aan verbinden. Onderstaande passage uit een intern CEGO-rapport over zorgverbreding illustreert dit.

Zorgverbreding raakt de school in haar kern omdat men remediëring van individuele kinderen niet los ziet van de algemene aanpak. Men is tegelijk bezig met het verleggen van grenzen in de algemene aanpak zodat beter op individuele noden kan ingespeeld worden, leerlingen meer actief kunnen participeren en problemen worden voorkomen. Bij dat alles waakt men erover individuele leerlingen of subgroepen niet van de anderen te isoleren, maar integendeel de diversiteit te benutten door kansen te scheppen voor coöperatief leren. Een zorgbrede werking vraagt veel van leerkrachten: andere vaardigheden (op het vlak van observatie, omgaan met diversiteit in de klasgroep en gerichte ondersteuning van zorgkinderen), een voortdurende reflectie op de eigen aanpak, overleg en samenwerking met collega's, ouders en hulpverlenende instanties, een begeleidersstijl die ruimte geeft aan zelfgestuurd leren,

Vanuit een strategisch oogpunt waren zowel de gekozen aanpak (werken vanuit aanwendingsplannen) als de omvang van de middelen die voor de ondersteuning van de implementatie, een sterkte. Een kanttekening is dat het door de breedte van het aanbod en de complexiteit van de strategie moeilijk was om een zicht te krijgen op de mate van implementatie van de innovatieve praktijken en hun bijdrage tot het doel. Meer bepaald was het niet duidelijk in welke mate elk van de speerpunten of thema's effectief tot veranderingen op het niveau van leerlingen bijdroegen en welke daarbij eventueel effectiever waren dan andere. Daarvoor ontbrak een eenvoudig te hanteren overstijgend evaluatie-kader én een flankerend onderzoek in de vorm van een interventiestudie. Dat laatste werd wel opgestart in de eindfase van de GOK-projecten – met relevante resultaten (zie verder). Maar die ingreep was te beperkt en kwam te laat. Met het opheffen

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

van de steunpunten werd deze aanpak van evaluatie niet verder gezet en viel ook in grote mate de voorwaardelijkheid weg.

(3) Vanuit strategisch oogpunt kan men een derde invalshoek overwegen voor het koppelen van voorwaarden aan toegekende (extra) middelen in het licht van gelijke onderwijskansen. Hier richten we ons niet op de output (minimale prestaties op een of meer domeinen), noch op de aanpak (innovaties op het niveau van de leeromgeving), maar op **het proces**: op wat zich bij leerlingen afspeelt tijdens het onderwijsproces, en meer bepaald op hoe leerlingen de aanpak ervaren. Twee criteria komen hier naar boven als cruciale parameters voor de 'kwaliteit van de ervaring' van de lerende: welbevinden en betrokkenheid. Welbevinden heeft betrekking op de mate waarin leerlingen zich in de school- en klasomgeving op het sociaal-emotionele vlak gedijen. Indicaties ervoor zijn: zich thuis voelen, zichzelf kunnen zijn, zich gewaardeerd voelen, verbondenheid ervaren, de school als zinvol beleven... Met betrokkenheid hebben we een kenmerk op het oog dat aan cognitieve processen is gekoppeld: het betreft een toestand waarin de lerende een hoge concentratie aan de dag legt, geboeid is, op een intense manier mentaal actief is, gedreven wordt door exploratiedrang en zich aan de grens van zijn/haar mogelijkheden beweegt.

In het internationale forum van onderwijsonderzoek vinden we hetzelfde fenomeen 'betrokkenheid' grotendeels terug in het concept 'the state of flow' van Csikszentmihalyi, de 'zone van naaste ontwikkeling' van Vygotski, de '10.000 hour rule' van Gladwell en een overweldigend aantal wetenschappelijke studies onder de variabele 'engagement'.

Hoewel men betrokkenheid als een onderdeel van welbevinden kan beschouwen, pleiten we ervoor om deze proceskwaliteit toch apart te benoemen en aandacht te geven. Dit hangt samen met de specifieke impact van betrokkenheid op ontwikkeling.

2. Welbevinden en betrokkenheid als procesvariabelen

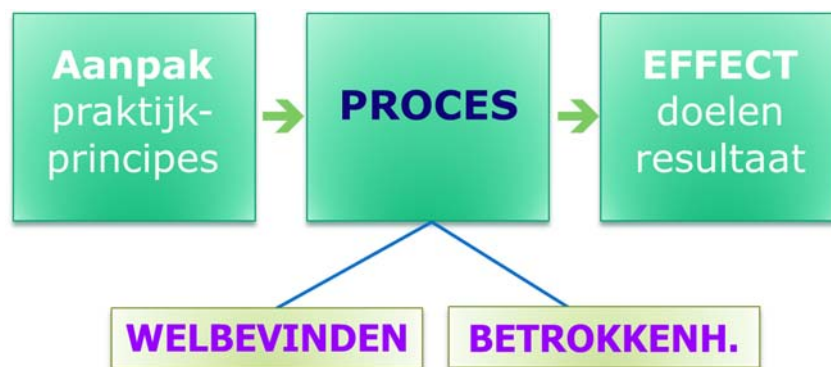
Omschrijving

Welbevinden en betrokkenheid zijn geen variabelen in de marge. Ze vertellen ons iets dat van het grootste belang is. Namelijk: of het ontwikkelproces in de leerling al dan niet goed loopt en of er uitzicht is op duurzame output.

Welbevinden geeft aan dat de sociaal-emotionele ontwikkeling optimaal verloopt, nl. dat de leerling er in samenhang met de leef- en leeromgeving in slaagt om aan zijn/haar basisbehoeften te voldoen, zoals de behoefte aan warmte, veiligheid en duidelijkheid, iemand zijn in de ogen van anderen en erbij horen, zich competent voelen, het leven als zinvol beleven... Welbevinden is daarmee de procesindicator die ons informeert over de mate waarin het persoonskenmerk 'zich goed in zijn vel voelen' (de output-variabele 'geestelijke gezondheid') in de huidige situatie onder druk staat, dan wel versterkt wordt. Welbevinden maakt de persoon immers niet zwakker, maar sterker omdat het niet het resultaat is van verwenning of een permissieve opvoedingsaanpak, maar ook een actieve inzet van de persoon zelf veronderstelt. Het houdt ons ook ver van de zogenaamde 'knuffelpedagogie'. Als toetssteen voor de kwaliteit van de aanpak kan dat tellen.

Betrokkenheid is de best denkbare indicator voor het zich voltrekken van fundamenteel leren ('deep-level-learning'). De combinatie van een intense mentale activiteit, intrinsieke motivatie en het zich bewegen aan de grens van de eigen mogelijkheden, schept de best denkbare voorwaarden voor duurzame ontwikkeling. Betrokkenheid is dus niet lichtzinnig te interpreteren als 'fun' of wat we door 'animatie' bereiken. Hoge niveaus van betrokkenheid gaan gepaard met een enorme inzet van mentale energie die onontbeerlijk is om competenties op een hoger niveau te tillen. Als toetssteen voor de kwaliteit van de aanpak, kan ook dit tellen.

Vanuit hun invulling kan men besluiten dat welbevinden en betrokkenheid samen het hele gebied afdekken: zowel het sociaal-emotionele als de ontwikkeling van competenties worden belicht. Beide procesindicatoren brengen ons in de beoordeling van kwaliteit van onderwijs bovendien een stap dichterbij de output dan inschattingen op het niveau van de aanpak. Een oordeel vellen over kwaliteit vanuit de wijze waarop de leeromgeving gestalte wordt gegeven (inhoud, werkvormen, leerkrachtstijl, klasklimaat, werkelijkheidsnabijheid, aansluiting op de mogelijkheden van de leerling, etc.) gaat met veel ruis gepaard. Je weet immers dat die aanpak heel verschillend uitpakt naargelang het profiel van de leerling. Welbevinden en betrokkenheid kan men beschouwen als sondes die aan de 'ontvangstzijde' (bij de leerling) zitten. Als het op die twee punten goed loopt, krijgen we al vroegtijdig een zicht op wat we op het vlak van resultaten mogen verwachten.



Figuur 1: Het Aanpak-Proces-Effect-schema

Het bijzondere aan procesvariabelen

Het statuut van welbevinden en betrokkenheid als procesvariabelen maakt ze bijzonder interessant als toetssteen voor onderwijskwaliteit. Het zijn immers geen leerlingkenmerken in de betekenis van eigenschappen die we op het niveau van de output meten. Beide zijn het resultaat van een complex samenspel tussen twee entiteiten: de leerling met zijn achtergrond enerzijds, en de aanpak (in brede zin: de school- en klasomgeving zoals die door het team gestalte wordt gegeven). Vanzelfsprekend zijn bepaalde leerlingkenmerken (die in het CIPO model bij input horen) mee bepalend voor het realiseren van welbevinden en betrokkenheid. Leerlingen die emotioneel 'goed in elkaar zitten' (zelfvertrouwen, positieve attitude t.a.v. anderen...) en exploratief zijn ingesteldheid en leergierig, zullen het leerkrachten makkelijker maken om respectievelijk welbevinden en betrokkenheid te realiseren. Maar of dat effectief gebeurt zal toch nog in hoge mate afhangen van de aanpak. Omgekeerd zullen leerlingen die het emotioneel moeilijk hebben en/of inmiddels een motivatie tot

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

leren ontberen, niet vanzelf tot hogere niveaus van respectievelijk welbevinden en betrokkenheid te brengen zijn. Maar ook hier kan de aanpak het verschil maken.

Het is verder meegenomen dat welbevinden en betrokkenheid als kwaliteitsmeters universeel inzetbaar zijn. Ze maken het mogelijk om voor het hele educatieve bestel, voor de populatie van 0 tot 18 jaar eenzelfde set van criteria te gebruiken. Bovendien staan ze boven elk curriculum of onderwijsmodel. Welke keuzes men ook op het vlak van didactiek maakt, er is een groeiende consensus dat een onderwijsaanpak die er niet in slaagt om aan de sociaal-emotionele noden van leerlingen tegemoet te komen (zichtbaar in welbevinden) en/of de omgeving te bieden die leerlingen uitdaagt en tot intense mentale activiteit brengt (zichtbaar in betrokkenheid), weinig performant kan zijn. Kortom: welbevinden en betrokkenheid geven een directe indicatie voor de efficiëntie waarmee een bepaalde onderwijsmodel of om het even welke innovatie – zoals een taalstimuleringsprogramma - geïmplementeerd wordt. Of men nu eerder traditionele werkvormen hanteert (bijv. klassikale lessen) of geavanceerde (bijv. contractwerk of projectwerk), deze aanpakken schieten tekort als men er niet in slaagt om aan basisnoden tegemoet te komen en leerlingen te boeien. Het geldt voor de implementatie van om het even welk curriculum of onderwijsmodel.

Relatie met de aanpak

In de ontwikkeling en verspreiding van het ervaringsgericht onderwijs was het begrippenpaar welbevinden en betrokkenheid een voltrefter omdat beide variabelen een concrete richtsnoer voor de praktijk bieden. Ze geven hier en nu aan hoe krachtig de leeromgeving is. Met beide begrippen overstijgen we de welles-nietes discussies over onderwijsmethodes. Zoals deze over 'hoeveel ruimte voor initiatief we moeten geven'. Als de omvang ervan en de wijze en de waarop we dit uitrollen niet tot meer welbevinden en betrokkenheid bijdragen, zit het niet goed. Hiervoor vinden we ook steun in het Concerns-based-adoption model. Hier maakt men het onderscheid in het proces van implementatie tussen 'mechanisch gebruik' (focus op de instructies, op het hoe) en de verdergelegen fase waarin de leerkracht 'het perspectief van de lerende' bij het uitrollen meeneemt.

De feedback die de twee procesindicatoren over de directe impact van de leeromgeving schenken, is van onschatbare waarde voor de optimalisering van de praktijk. Men kan niet alleen direct en op systematische manier achterhalen of men goed op weg is, maar vanuit welbevinden en betrokkenheid komt men ook makkelijker op het spoor van de ingrepen die nodig zijn om de kwaliteit te verbeteren. Het vaststellen en analyseren van de niveaus van welbevinden en betrokkenheid op klas- én op individueel niveau geven uitzicht op de elementen in de klas- en schoolcontext die de hogere, respectievelijk lagere scores verklaren. Waar er wereldwijd een consensus is dat het lerarenberoep de meesterschap vereist om op de eigen praktijk te reflecteren en hieruit inspiratie te halen voor volgende stap te plannen, leveren welbevinden en betrokkenheid voor deze reflectie een concreet houvast.

Een ander kenmerk van de procesvariabelen is dat de feedback die zij bezorgen nagenoeg onmiddellijk beschikbaar is. Men hoeft niet te wachten tot het einde van het schooljaar om te weten of moet bijgestuurd worden en voor welke leerlingen interventies nodig zijn. Meer zelfs: tijdens, of onmiddellijk na de verbeteracties kan men beoordelen in welke mate ze succesvol zijn.

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

Een leerkracht die beslist om door een andere aanpak het welbevinden en de betrokkenheid in een activiteit of vak te verhogen door bijvoorbeeld het werkelijkheidsgehalte (door boeiende materialen, illustraties, cases...), het aanbod te verbreden zodat zowel zwakkere leerlingen als sterkere uitgedaagd worden, keuzemogelijkheden aan te bieden die aansluiten bij de interesses, in de omgang met leerlingen bewust het zelfvertrouwen van leerlingen met faalangst te versterken, etc.... kan meteen bij de invoering van de interventie nagaan hoe dit bij leerlingen uitpakt en de ingrepen dus zo nodig snel bijstellen.

De ‘werkzame bestanddelen’ van een krachtige leeromgeving

Van bij de start van het project ‘Ervaringsgericht Onderwijs’ (in 1976) heeft het actieonderzoek geënt op de procesvariabelen heel wat evidentie voortgebracht omtrent wat werkt en wat niet. Die heeft zijn beslag gekregen in een beproefd conceptueel kader voor aanpakvariabelen.

Voor diverse onderwijsniveaus zijn ‘betrokkenheidsverhogende factoren’ in kaart gebracht en zijn honderden concrete interventies gerepertorieerd. Zij zijn niet op te vatten als voorschriften maar fungeren als een bron van inspiratie voor leerkrachten die vanuit hun analyses van welbevinden en betrokkenheid hun praktijk willen optimaliseren. Voor het kleuteronderwijs is deze know-how vertaald in de zog. Tien Actiepunten – beginnend bij de klasinrichting en de invulling van hoeken, over het bieden van ruimte voor initiatief, tot het identificeren en ondersteunen van kinderen met specifieke noden. Voor het lager en secundair onderwijs geven zeven factoren (aangevuld met leerkrachtstijl) houvast voor verbeteracties. Ze dragen elk op hun manier rechtstreeks bij tot het verhogen van welbevinden en betrokkenheid.

KRACHTIGE LEEROMGEVING: 7 factoren + leerkrachtstijl	
1	Positief klasklimaat
2	Leerlingactiviteit
3	Aansluiten op mogelijkheden
4	Werkelijkheidsnabijheid
5	Leerlinginitiatief
6	Expressie
7	Samen leren
+ LEERKRACHTSTIJL	
Stimuleren, sensitivity en autonomie verlenen	

Deze factoren zijn direct relevant voor het realiseren van en reflecteren op alle mogelijke activiteiten en lessen. Ze culminereren ook in geprivilegieerde werkvormen, zoals Kring en Forum, Contractwerk, Projectwerk, Ateliers... Voor alle onderwijsniveaus voegen we leerkrachtstijl toe als cruciale factor, waarin we drie dimensies onderscheiden.

De know-how op het vlak van aanpak is verder op verschillende manieren geoperationaliseerd enerzijds voor de praktijkbeschrijvingen enerzijds, en met gevalideerde instrumenten voor

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

onderzoeksdoeleinden¹. Hier beperken we ons tot de expertise die rechtstreeks relevant is voor het ontwerpen van een strategie voor kwaliteitszorg. We brengen hier samen wat we over de niveaus van welbevinden en betrokkenheid van leerlingen door onderzoek weten.

Metten van welbevinden en betrokkenheid: twee procedures

Voor de meting van de twee procesvariabelen die in onze benadering centraal staan, zijn twee procedures voor data-verzameling ontwikkeld.

De screening-procedure staat centraal in het (procesgericht) leerlingvolgsysteem. Hier kennen leerkrachten (of observatoren die voldoende frequent in de klas aanwezig kunnen zijn) aan elke leerling een score toe voor welbevinden en betrokkenheid op basis van hun waarnemingen over een periode van een drietal weken. Deze klas- of groepscreening gebeurt met behulp van de Leuvense Welbevinden Schaal en de Leuvense Betrokkenheidschaal, telkens een 5-puntenschaal² die loopt van 'heeft het emotioneel moeilijk' tot 'voelt zich in zijn sas' (voor welbevinden) of 'komt moeilijk tot activiteit' tot 'is doorgaans uiterst geconcentreerd bezig'. [Zie bijlagen 2 & 3].

Deze schalen zijn beschikbaar voor de kinderopvang (baby's en peuters), voor kleuters, voor het lager secundair en het hoger onderwijs. Voor de drie laatste is ook een bevragsingsinstrument ontwikkeld waarin leerlingen zelf naast de leerkracht een inschatting maken van hun welbevinden en hun betrokkenheid (en bepalende factoren).

De scanning-procedure past in een zelf-evaluatie door de voorziening of school, of als deel van een onderzoeksdesign. Deze methodiek is ontwikkeld om de gangbare praktijk als externe persoon (collega-leerkracht, coördinator, onderzoeker...) te observeren. Daarbij richt men zich op een steekproef van 10 leerlingen (per klas/groep) en kent men op basis van opeenvolgende observaties van 2 minuten een score toe op de scanning-variant van de Leuvense schalen. In deze variant zijn de schaalwaarden zo verwoord dat ze niet op een langere periode betrekking hebben (dus niet: "meestal", "in het algemeen"...) maar hier en nu waarneembaar zijn. Een scanningronde neemt ca. 25 minuten in beslag³.

De scanning van welbevinden bleek in tegenstelling tot betrokkenheid bij oudere kinderen (vanaf de lagere school) moeilijk, omdat alleen extreme signalen in één moment te vatten zijn, terwijl betrokkenheid een zichtbare fluctuatie vertoont. Voor oudere kinderen was het namelijk niet mogelijk om voor alle kinderen voldoende signalen op te vangen die een genuanceerd oordeel over welbevinden toelieten – behalve in de buitenschoolse kinderopvang. Daarom is de scanning procedure voor de twee variabelen enkel in de kinderopvang en in het kleuteronderwijs beschikbaar

¹ Meer omstandige informatie over de wetenschappelijke basis van de procesgerichte invalshoek en de relatie tot aanpak en output is te vinden in:

Laevers, F. en I. Aerden, (2015). *Wetenschappelijke fundering van het project Ervaringsgericht Onderwijs, in het licht van LOOQIN^{KV5}*. Interne nota. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

² Doorgaans wordt de meer verfijnde versie van de schaal gebruikt waarbij ook de tussen waarden (1+, 2+, 3+ en 4+ benut worden).

³ Recent is met succes de procedure nog verbeterd. We spreken hier van de quick-scan omdat de toekenning van de scores voor een leerling binnen de minuut plaatsheeft. Het voordeel is dat we zo in één lestijd minstens 3 scanningrondes kunnen uitvoeren en de impact van de aanpak in de les in de geselecteerde groep gereflecteerd zien.

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

als methode. Voor de andere sectoren is in het observatie-instrument notering ingebouwd van (positieve en negatieve) critical incidents, relevant voor welbevinden.

3. Resultaten van onderzoek op basis van de scanning-procedure

Het OBPWO-project 98.07 [2001]

Dit project droeg als titel: *Welbevinden, betrokkenheid en tevredenheid van kleuters en leerlingen in het basisonderwijs. Een draaiboek voor systematische observatie en bevraging*. Het is het eerste onderzoek waarin op deze schaal de scanningprocedure werd gebruikt. Zes scholen van uiteenlopende signatuur waren hierbij betrokken. Elke klas werd gedurende één lestijd door een externe observator bezocht – in casu door inspecteurs van het basisonderwijs die voor deze opdracht getraind waren. De beperking tot één lestijd per klas heeft als gevolg dat de resultaten op schoolniveau moeten bekeken worden. Uitspraken over individuele klassen of leerlingen vereisen immers meer observaties. Bovendien had slechts één scanningronde plaats op een steekproef van 10 leerlingen per klas.

	< 2.9	2.9-3.2	3.3-3.6	3.7-4.0	>4.0
School 1	1	2	3	2	0
School 2	1	2	4	2	0
School 3	1	0	7	3	0
School 4	2	8	2	2	1
School 5	1	0	5	3	0
School 6	1	1	2	5	0
<u>Total</u>	7	13	23	17	1

Tabel 1: Spreiding van de gemiddelde betrokkenheidsscore over 61 klassen lager onderwijs [OBPWO-project]

Het onderzoek laat alvast zien hoe een toevallige sample van observaties met één scanningronde per klas uiteenlopende patronen laat zien die een eerste beoordeling van kwaliteit mogelijk maken. Zo kunnen we constateren dat in School 4 van de 15 klassen 10 een zwak (2.9-3.2) tot zeer zwak (<2.9) niveau halen. In School 3 scoort slechts 1 van de 10 scholen ondermaats (<3.3). Over alle scholen heen is dat het geval voor 20 klassen (1/3 van de steekproef).

Om zich psychologisch een voorstelling te kunnen maken van de betekenis van de gemiddelde niveaus, geven we (theoretisch) aan dat een score van 3.5 bijv. betekent dat 50% van de leerlingen een score 3 laten optekenen (ze geven doorgaans wel aandacht, maar zonder intensiteit) en 50% een score 4 (tijdens de observatie-episode van 2 minuten zijn er geregeld maar niet doorlopend signalen van intense mentale activiteit waarneembaar). We zien een score van 3.5 als een na te streven minimum.

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

Het SIF-Evaluatie-onderzoek [OOPAntwerpen – 2003]

Dit onderzoek had betrekking op 15 scholen waarvan 9 met een populatie van minstens 90% allochtone leerlingen. Slechts 3 scholen sluiten wat de achterstand betreft (zittenblijven) aan bij het Antwerpse gemiddelde, 10 scholen hebben een percentage leerlingen met een achterstand die ligt tussen 30 tot 76%.

Zoals in het OBPWO-onderzoek werden de (ca. 140) klassen gedurende één lestijd bezocht – in casu door één onderzoeker. In totaal werden 1472 ln gedurende 2 minuten geobserveerd tijdens één scanningsronde (ongeveer 10 leerlingen per klas). In dit onderzoek werden voor de verdeling van de gemiddelde scores per school volgende cesuren gelegd: > 3.75 = uitstekend / 3.51 – 3.75 = goed / 3.26 – 3.50 = matig en < 3.26 = laag. In de tabel geven we de reëel gemeten intervallen weer.

Kleuterscholen			Lagere scholen		
N SCHOLEN	BEOORDELING	INTERVAL GEM. BETROKK.	N SCHOLEN	BEOORDELING	INTERVAL GEM. BETROKK.
6	Uitstekend	3.75 - 4.08	2	Uitstekend	3.75 - 3.78
5	Goed	3.50 - 3.75	3	Goed	3.60 - 3.73
2	Matig	3.25 - 3.50	2	Matig	3.31 - 3.43
3	Laag	2.85 - 3.04	6	Laag	3.23 - 2.71

Tabel 2: Positie van scholen in 4 intervallen van gemiddelde betrokkenheidsscores [SIF-project]

Een eerste vaststelling is dat 2/3 van de kleuterscholen de norm (3,5) halen en het daarmee beter doen dan de lagere scholen. Van de lagere scholen halen 8 van de 13 scholen deze norm niet. In het OBPWO onderzoek dat zich niet richtte op scholen met een hoog percentage doelgroep-leerlingen, waren de verschillen tussen klassen wel groot, maar de schoolgemiddelden lagen tussen 3.3 en 3.5. Geen van de zes scholen kwam dus in de zone laag tot zeer laag.

Het SiBO-onderzoek Basisrapportage observaties derde kleuterklas [Steunpunt LOA – 2003]

In het kader van het Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs werd tijdens het schooljaar 2002-2003 een steekproef van 92 scholen en daarbij 124 klassen – allen derde kleuterklassen – gedurende twee dagen geobserveerd. Er waren daarbij 160 observatoren betrokken – deels onderwijspedagogen op rust en deels studenten lerarenopleiding van 6 hogescholen. Elke halve dag werd één observatieronde voor de scanning van betrokkenheid ingelast. In deze steekproef waren 15% GOK-scholen opgenomen.

Observatie-moment	N	M	SD
	<i>Lgn</i>		
-voormiddag dag 1	1489	3.41	1.10
-namiddag dag 1	1432	3.51	1.16
-voormiddag dag 2	1470	3.37	1.15
-namiddag dag 2	1349	3.55	1.10
-Totaal	1665	3.46	0.75

Tabel 3: Frequentie, gemiddelde en standaardafwijking van betrokkenheid op leerlingniveau per observatiemoment [SIBO-project]

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

Uit de resultaten onthouden we dat de betrokkenheid tijdens de namiddag telkens significant hoger ligt dan in de voormiddag. In de voormiddag wordt de cesuur van 3.5 niet gehaald. Voor de namiddag is dat wel het geval. Een mogelijke verklaring is dat in de gangbare didactiek dan meer ruimte voor initiatief aan kleuters wordt gegeven. Verder wordt enkel in de voormiddag van dag 1 een significante samenhang gevonden tussen betrokkenheid en het percentage doelgroep leerlingen, in het nadeel van deze laatsten. Dit verband is in de drie volgende scanningrondes niet meer vastgesteld.

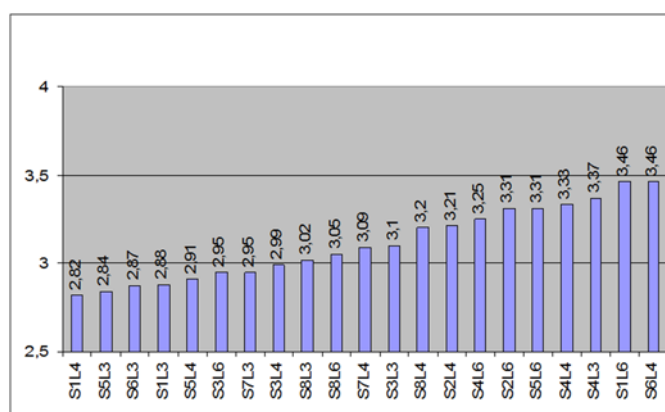
Uit de procentuele verdeling van de scores besluiten we dat in de voormiddag ca. 30 % van de kinderen laag scoren voor betrokkenheid (score kleiner of gelijk aan 3), nagenoeg 26 % haalt een matige score en 43% haalt de norm van 3.5.

	<=1.5	<=2	<=2.5	<=3	<=3.5	<=4	<=4.5	<=5
-Voormiddag	4.50	7.54	9.24	20.06	19.45	21.58	10.46	7.17
-Namiddag	3.61	6.84	6.90	18.87	16.85	25.71	11.46	9.75
-Totaal	1.50	3.78	6.97	18.26	26.13	26.07	11.53	5.77

Tabel 4: Procentuele verdeling van de toegekende betrokkenheidsscores op leerlingniveau per dagdeel

Het Fundamenteel diepte-onderzoek naar krachtige GOK-leeromgevingen [Steunpunt GOK - 2009]

In dit onderzoek werden, in het kader van het beleid rond gelijke onderwijskansen, gegevens verzameld bij leerlingen uit acht verschillende scholen met een hoge concentratie aan risicoleerlingen (met 45% tot >85% van de leerlingen die voldoen aan de GOK-criteria). Leerlingen van het derde, vierde en zesde leerjaar werden gevolgd, verspreid over 21 klassen. Gedurende vijf halve dagen gespreid over het schooljaar werden tien leerlingen per klas (N= 213) voor betrokkenheid gescand. Gemiddeld kreeg elke leerling 9 keer een score toegekend.



Figuur 2: Gemiddelde betrokkenheid in 21 klassen [GOK-project]

De gemiddelden per klas (gebaseerd op de tien leerlingen) vertonen een grote spreiding. Geen van de klassen haalt de norm van 3.5, 7 klassen hebben een matige score (3.25 of meer), 6 klassen een lage score (3.00 of meer) en de resterende klassen een zeer lage score (<3.0).

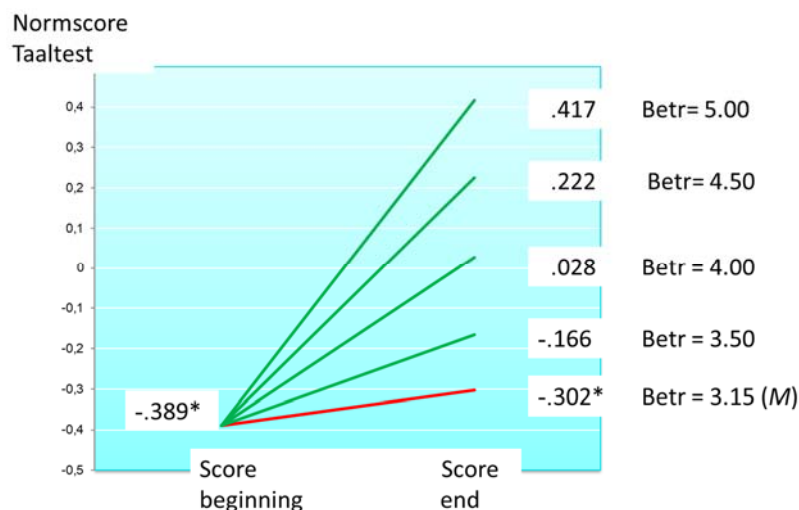
Hoewel geen klassen boven het gemiddelde van 3.5 uitkomen is het al duidelijk dat de kwaliteitsverschillen in termen van betrokkenheid binnen de steekproef aanzienlijk zijn. Voor een leerling die gemiddeld 3.4 haalt is schoollopen een totaal andere ervaring dan voor een leerling die een gemiddelde van 3.0 niet haalt. Een uiterst belangrijke vaststelling naar gelijke onderwijskansen

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

toe, is dat er net geen effect werd vastgesteld van SES en etniciteit van leerlingen op hun betrokkenheid. Kinderen met een lagere SES of niet-Belgische ouder(s) kunnen dus in de klas net zo betrokken zijn als hun klasgenoten die zgn. geen verhoogd risico lopen op schoolse moeilijkheden. Verder hebben verschillende factoren in de aanpak een significante invloed op de gemeten betrokkenheid. Een betere algemene klassfeer, meer kwaliteitsvolle relaties tussen leerlingen onderling en tussen de leerkracht en leerlingen, en een vlotter klasverloop hangen samen met hogere betrokkenheidsscores. Ook meer stimulerend tussenkomen, meer gevoeligheid voor beleving en meer ondersteuning van de autonomie van leerlingen door de leerkracht komen de betrokkenheid van de leerlingen ten goede. Bovendien kunnen het klasklimaat en gevoeligheid voor beleving door de leerkracht de risicogroep van jongens in zekere zin beschermen tegen lagere betrokkenheid. Bij een zeer goed klasklimaat en een hoge mate van gevoeligheid voor beleving bij de leerkracht, lopen de jongens in vergelijking met de meisjes een geringer risico op lagere betrokkenheid.

Uiteraard mag men niet uit het oog verliezen dat er bij onderwijsprocessen steeds sprake is van circulaire processen. Een leerkracht die door zijn of haar aanpak bijstuurt en merkt dat leerlingen meer gemotiveerd aan de slag zijn, wordt versterkt in zijn of haar intentie om te innoveren. Het werkt empowerend, maakt enthousiast, leidt tot doelmatigheidsbeleving. Dat merken leerlingen.

Het onderzoekdesign voorzag ook in een pre- en posttest voor output (meer bepaald taalvaardigheid). Daardoor kon de correlatie tussen betrokkenheid en leerwinst op het vlak van taalvaardigheid nagegaan worden.



Figuur 3: Voorspelling van leerwinst voor taalvaardigheid vanuit betrokkenheid [GOK-project]

Er blijkt een significant verband tussen het niveau van betrokkenheid en de leerwinst op de taalvaardigheidstests. Meer nog: leerlingen die gemiddeld genomen zwakker presteren inzake luister-, lees- en spreekvaardigheden aan het begin van het schooljaar, vergeleken met een Vlaamse normgroep, scoren niet meer significant lager (voor luisteren/lezen en spreken) op het einde van het schooljaar wanneer hun gemiddelde betrokkenheid minimaal 3.5 bedraagt. Een extrapolatie levert verder op dat met stijgende betrokkenheid hoger dan de normgroep gescoord kan worden.

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

Ook hier is het essentieel (naar gelijke onderwijskansen toe) aan te geven dat SES, etniciteit noch geslacht dat verband hypothekeert. Kinderen met verschillende socio-economische achtergrond, kinderen van Belgische en niet-Belgische ouders en jongens en meisjes kunnen allen evenveel leerwinst boeken inzake luisteren, lezen, schrijven en spreken doorheen een schooljaar – op voorwaarde dat hun betrokkenheid een voldoende niveau haalt.

In het algemeen concluderen we dat betrokkenheid van leerlingen een werkbaar en effectief spoor vormt om de kloof met de Vlaamse normgroep te dichten.

Het Procrustes-onderzoek: preventie van drop-out in het S.O. [IWT/SBO-project – 2015]

De hogere incidentie van drop-out bij jongens in het secundair onderwijs vormt het vertrekpunt van een grootschalig onderzoek door een consortium van drie research units (KULeuven, UGent en VUB). Het onderzoek focust op de eerste graad van het secundair onderwijs en levert heel wat inzichten op omtrent de mate waarin gender-gerelateerde aspecten een rol spelen bij schoolfalen (zowel bij meisjes als bij jongens). In een van de deelonderzoeken wordt uitdrukkelijk aandacht besteed aan betrokkenheid als indicator van kwaliteit. De gegevensverzameling had in drie periodes plaats. Per klas werden 10 leerlingen gescand voor betrokkenheid. In de eerste periode werden 12 scores per leerling toegekend op basis van intervallen van 2 minuten (en 6 lestijden), in de tweede en derde werd de quick-scan gebruikt en konden zo 15 scores verzameld worden per leerling (in 3 lestijden).

September 2012	1 ^{ste} jaar sec.	158 lln vak Nederlands 158 lln vak Wiskunde	3 scholen / 15 klassen / 6 lestijden per klas
September 2013	2 ^{de} jaar sec.	358 lln alle vakken	8 scholen / 36 klassen / 3 lestijden per klas
April/mei 2014	2 ^{de} jaar sec.	324 lln alle vakken	8 scholen / 36 klassen / 3 lestijden per klas

Tabel 6: Beschrijving van de steekproef voor het scanning-onderzoek [Procrustes-project]

De volgende resultaten werden bekomen voor de individuele scores:

Afname	Gem. BTH	% llg <2.5	% llg 2.5-2.9	% llg 2.9-3.4	% llg >3.4
September 2012 Ned.	2.48	44.2	33.4	19.9	2.5
September 2012 Wisk.	2.59	36.0	35.4	26.0	2.6
September 2013 (alle)	2.59	40.2	36.2	20.6	3.0
April/mei 2014 (alle)	2.70	31.8	34.3	27.5	6.4

Tabel 7: Percentage leerlingen over 4 intervallen van gemiddelde betrokkenheidsscores [Procrustes-project]

Het beeld dat we krijgen is niet bepaald fraai. Minstens 1/3 van de leerlingen komen er niet toe doorlopend ‘aandacht’ (zonder betrokkenheidssignalen) te geven tijdens de lessen (> score 3). Indien men op zoek gaat naar leerlingen die over meerdere metingen heen de norm halen van 3.5 (en dus niet alleen ononderbroken aandacht geven (niveau 3) maar daarbij bovendien geregeld betrokkenheidssignalen tonen (niveau 4) dan komen we slechts in één meting boven de 5 % uit. Dit beeld wordt uiteraard ook in de klasgemiddelden weerspiegeld. Voor de meting van september 2013 levert dat de volgende clustering op:

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

N klassen <2.5	N klassen 2.5-2.9	N klassen 3.0-3.4	N klassen >3.4
13	16	3	1

Tabel 8: Spreiding van de 53 groepsgemiddelden over 4 intervallen [Procrustes-project]

Slechts 1 klas haalt de norm van 3.5. De laagste score ligt op 1.9. Daarbij is het verontrustend dat het niet gaat om een eenmalige meting, maar een resultaat dat gebaseerd is op scanning van 10 leerlingen in de loop van 3 tot 6 lestijden over verschillende vakken.

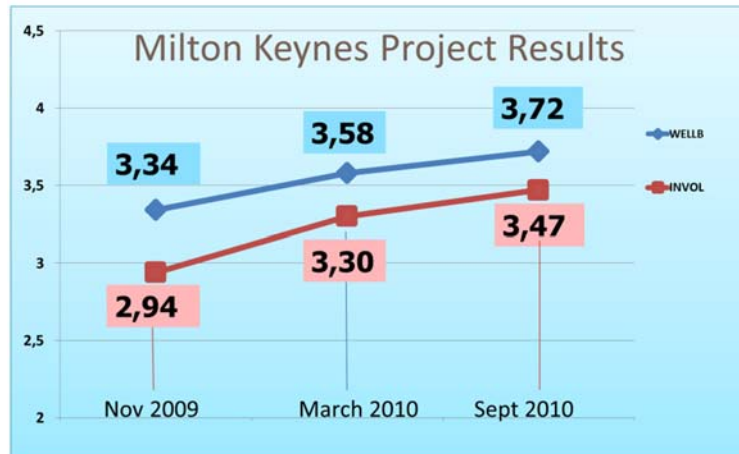
Gelet op de genderfocus van het onderzoek kunnen we ook uitspraken doen over het verschil tussen jongens en meisjes. In de eerste meting blijken jongens significant lager te scoren voor betrokkenheid bij Nederlands. Bij Wiskunde is er geen verschil. In de tweede meting (allerlei vakken) is er eveneens een significant verschil in het nadeel van de jongens. In de derde meting is er geen verschil.

De algemene conclusie van de diverse studies is (1) dat niveaus van betrokkenheid tussen leerlingen, klassen en scholen zeer uiteenlopend zijn, (2) dat er een daling is in de mate waarin scholen erin slagen om bij leerlingen betrokkenheid te genereren als men de lijn van het kleuteronderwijs naar het secundair onderwijs doortrekt, (3) dat aanpakfactoren zeer bepalend zijn voor de betrokkenheid van leerlingen en dat GOK-kenmerken hierbij, zo ze al een rol spelen, geen doorslaggevende betekenis hebben (althans in het lager onderwijs).

Interventie-studie uitgevoerd in opdracht van Milton Keynes [2010]

Een onderzoek in samenwerking met Milton Keynes (een regio ten noorden van London) illustreert hoe meetbaar kwaliteit wordt als men zich op de procesindicatoren richt. Het bijzondere is dat het hier voor het eerst gaat om een interventiestudie waarbij het effect van training en coaching op welbevinden en betrokkenheid wordt gemeten door gebruik te maken van de scanning procedure. In een eerste fase werd het team van 15 begeleiders vertrouwd gemaakt met de ervaringsgerichte concepten en instrumenten. Zij stonden vervolgens in voor de ondersteuning van teams bij het optimaliseren van hun praktijk met als direct tastbaar doel: welbevinden en betrokkenheid verhogen. De steekproef bestaat uit 49 settings, meer bepaald een mix van scholen (nursery en reception classes) en opvangvoorzieningen en met een leeftijdsbereik van 0 tot 5 jaar. Alle settings zijn gelegen in regio's met een uitgesproken kansarme populatie.

Vijftien observatoren/begeleiders maakten gebruik van de scanningtechniek om in 53 groepen/klassen telkens 10 kinderen te observeren. De scores voor welbevinden en betrokkenheid kenden ze toe aan de hand van de Leuvense schalen, telkens na 2 minuten observatie van een kind. Er vonden drie metingen plaats: de eerste in november, de tweede in februari en de derde in september. Op die manier verkreeg men in de drie beurten samen ca. 1.400 kindscores voor elk van de twee procesvariabelen.



Figuur 3: Evolutie van gemiddelde betrokkenheid in 53 groepen [Milton-Keynes project]

De toename van betrokkenheid van de eerste naar de tweede meting en van de tweede naar de derde is telkens significant. In de eerste meting haalt slechts 28% van de groepen⁴ de norm van 3,50 voor welbevinden, in de derde meting is dat opgelopen tot 66%. De gemiddelde betrokkenheid ligt bij de eerste meting ver beneden de norm van 3,50. Slechts 3% van de groepen/klassen komt daarboven uit. Minder dan een jaar later is dat percentage tot 63% gestegen (wat het gemiddelde voor de hele steekproef op 3,47 brengt). We kunnen besluiten dat de 'kwaliteit van leven' voor kinderen in deze groepen en klassen gevoelig is verbeterd. Vele kinderen gedijen in de setting waarin ze vertoeven.

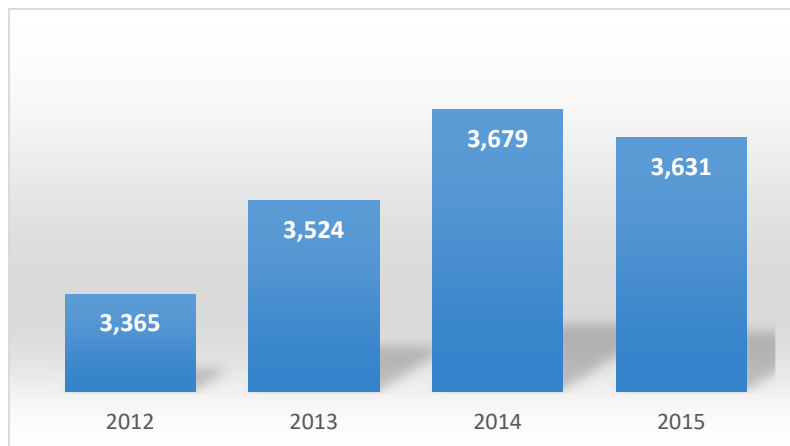
De stijging in welbevinden en betrokkenheid is zoals verwacht het grootst waar teams de aanpakfactoren klasklimaat, rijke leeromgeving, stijl en ruimte voor initiatief beter weten te realiseren. Latere gegevens geven aan dat er ook een impact is op de output. Voor de aanvang van het project stond Milton Keynes als regio op plaats 67 (in England) als het gaat over de kloof tussen de zwaksten en de andere kinderen. Een jaar na afloop van het onderzoek, is de kloof zo verkleind dat ze opschuiven naar plaats 16. Hun resultaten behoren zo tot de beste 10% van Engeland.

De interventiestudie LOP – Aarschot [2011 - 2015]

Het Lokaal Overleg Platvorm (LOP) Aarschot heeft een aantal jaren een werking opgezet om de onderwijskansengelijkheid te vergroten binnen de basisscholen. Het gaat om 12 scholen en ca. 64 klassen. Met het project Lopke hebben ze gewerkt rond kansarmoede en zijn zich nadien gaan verdiepen in een positieve benadering via talenten. Leerkrachten zijn enthousiast en scholen spreken van een nieuwe dynamiek. Maar uiteraard wil LOP Aarschot dit ook objectief kunnen vaststellen. Daarom worden jaarlijks de effecten van de werking bevraagd (1) via schoolse resultaten en de cijfers rond zittenblijven, (2) via een interview met alle directies en (3) via een meting van de impact van interventies op de betrokkenheid van de kinderen. Het opzet is om na te gaan hoe, binnen het talentenverhaal, alle leerlingen, en in het bijzonder de meest kwetsbare, maximale onderwijskansen krijgen.

⁴ In de kinderopvang betreft het een 12-tal kinderen per groep. In de schoolcontext (nursery en reception) gaat het om klassen met 20 of meer leerlingen.

De metingen van betrokkenheid d.m.v. de scanning procedure levert volgend beeld op:



Figuur 4: Evolutie in gemiddelde betrokkenheid van 12 scholen (over 64 klassen) [LOP-Aarschot]

Het gaat duidelijk om een gestage evolutie met tweemaal een significante toename, waarin de steekproef als geheel vanaf de meting van 2013 over de drempel van 3.5 komt. In het laatste onderzoeksjaar is er sprake van een stabilisatie die mogelijks te verklaren valt door externe factoren (zoals nieuwe instroom van anderstalige kinderen gedurende het schooljaar). De tabel waarin we een zicht krijgen op de spreiding van de klasgemiddelden leert ons dat het de lagere scores zijn die jaar na jaar afnemen en zo de evolutie in de globale gemiddelden verklaren. Zo is in het laatste jaar de (kleine) dip niet het gevolg van een toename van scores <3, maar van een verschuiving van uitstekende naar goede score. Dat 77% van de klassen de norm van 3.5 (gemiddelde score) halen is bijzonder.

2012 (n=64 klassen)			
<3	3.0 – 3.4	3.5 - 4	> 4
15,1 %	48,4 %	33,3 %	3,2 %
2013 (n=66 klassen)			
<3	3.0 – 3.4	3.5 - 4	> 4
12,5 %	28,3 %	42,1 %	17,1 %
2014 (n=57 klassen)			
<3	3.0 – 3.4	3.5 - 4	> 4
1,7 %	24,5 %	47,5 %	26,3 %
2015 (n=63 klassen)			
<3	3.0 – 3.4	3.5 - 4	> 4
3,17 %	19,13 %	66,6 %	11,1 %

Tabel 9: Verdeling van de 66 klassen over 4 intervallen van gemiddelde betrokkenheid [LOP-Aarschot]

Als betekenisvolle indicatie op het niveau van ‘harde’ output, stellen we in de meeste scholen een lichte of sterke daling vast van onderwijsvertraging (met uitzondering van twee scholen). Omdat het leren boeiender wordt zijn er steeds minder uitvallers. Ook de motivatie voor het oriënteren op zittenblijven verandert. Vooreerst zijn er minder zittenblijvers maar vooral waar vroeger het vooral en bijna uitsluitend kinderen met SES achtergrond waren, zijn er nu steeds minder SES kinderen bij de groep zittenblijvers.

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

'12	17,1%	20,9%	14,7%	6,8%	17,1%	11,0%	5,6%	16,8%	2,2%	8,3%	5,2%	43,8%
'15	23,6%	17,0%	9,5%	4,9%	7,8%	6,7%	0,8%	9,8%	2,0%	6,3%	11,1%	35,5%

Tabel 10: Percentage leerlingen met onderwijsvertraging over 12 klassen (schooljaar 2011-2012 en 2014-2015) LOP-Aarschot

In de reflectie vinden we terug dat door leerkrachten heel wat interventies zijn gedaan om zoveel mogelijk leerlingen maximale kansen te geven. De resultaten van de scanning worden ook met leerkrachten gedeeld. De directie en zorgcoördinator onthaalt ze als basis voor het uittekenen van het schoolbeleid. De directies geven ook aan dat de scanning als objectieve externe maatstaf, leerkrachten aanzet tot het plannen van verbeteracties. Door de jaarlijkse opvolging op schoolniveau en de constatering van een positieve evolutie, worden de leerkrachten extra gestimuleerd om blijvend werk te maken van kwaliteitsvol onderwijs. Ze ervaren dat ze het verschil kunnen maken.

Betrokkenheid: een maatstaf voor leerrendement

“HR-top ketels presteren zelfs nog 10% beter dan HR+ ketels. Ze hebben een rendement van minimaal 96.3%. Wanneer je een oude mazoutketel zou vervangen door een HR-top ketel op gas, dan kun je gemiddeld genomen 25-30% op je energiefactuur besparen.”

Zoals men voor branders van de centrale verwarming het rendement in percenten uitdrukt kunnen we voor het onderwijs het leerrendement meten. De resultaten van de scanning van betrokkenheid kunnen we omzetten in een percentage dat uitdrukt “in welke mate we kunnen verwachten dat de geboden leeromgeving een duurzaam effect heeft op de ontwikkeling van het kind of de leerling”.

ONDERZOEK	WELBEV.	BETROK.	Leerrendement
ZIKO 2009	3,60	3,26	65%
MeMoQ 2017	3,36	2,72	54%
LKK Monitor KDV	3,58	3,13	62%
LKK Monitor POV	3,59	3,39	67%
KOREIN pre	3,59	3,24	64%
KOREIN post	3,78	3,50	70%
Milton-Keynes pre	3,34	2,94	59%
Milton-Keynes post	3,72	3,47	69%

Halen nagenoeg de norm

Tabel 11: Gemiddelde betrokkenheid in de kinderopvang [8 onderzoeksprojecten]

We leren er uit deze studies waarin kinderen tussen 0 en 6 jaar zijn betrokken, dat het meer in het bereik van voorzieningen ligt om de norm te halen voor welbevinden dan voor betrokkenheid. Een warme of sensitieve omgang met jonge kinderen (Emotionele ondersteuning) is makkelijker te realiseren dan het bieden van een uitdagende omgeving (Educatieve ondersteuning). Het overzicht toont verder aan dat een niveau van 70% (de norm van 3,5) voor betrokkenheid tot de mogelijkheden moet behoren indien men zich systematisch op de factoren richt die welbevinden en

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

betrokkenheid ten goede komen. Dat is precies wat we zien in de posttest van de twee intervetiestudies (Milton-Keynes als van Korein).

In het eerder besproken Gelijke OnderwijsKansen onderzoek haalt de laagst gerangschikte klas (met een gemiddelde betrokkenheid van 2,82) een leerrendementsscore van 56%, de hoogst gerangschikte klas haalt 69% (gemiddelde betrokkenheid van 3,46) (Figuur 2).

In het voortgezet/secundair onderwijs wijst het Procrustes onderzoek een leerrendement aan van 49% tot 54% (Tabel 7).

4. Resultaten van onderzoek op basis van de screening-procedure

Het verhaal van een klas. Een kwalitatieve, longitudinale studie naar de (schoolse) levensloop van kinderen [2004-2009]

Hoe vergaat het de kinderen door de jaren heen als we kijken naar hun 'schoolse ontwikkeling' – was de uitgangsvraag voor een reeks van masterproeven waarbij 8 studenten pedagogische wetenschappen betrokken waren. In de gegevensverzameling stond het Procesgerichte Kindvolgsysteem centraal waarbij de klasscreening met focus op welbevinden en betrokkenheid het startpunt vormt. De aanvangssteekproef bestond uit kinderen gespreid over drie klassen met de jongste kleuters – peuterklassen en liep verder over drie fasen:

FASE / JAAR	Schooljaar	Klas	N kdn per einde fase
I – jaar 1, 2 & 3	2002-2005	peuterklas	55
II – jaar 4 & 5	2005-2007	3de kleuterklas & 1 ^{ste} leerjaar	61
III – jaar 7	2008-2009	2 ^{de} & 3 ^{de} leerjaar	45

Tabel 12: Overzicht van de steekproef over de 3 projectfasen [Longitudinale studie - screening]

Bij uitval door verhuis, spreiding over andere klassen en scholen, werd de steekproef met nieuwe subjecten aangevuld.

De observatoren kwamen per semester maximaal 7 tot 10 halve dagen in de klas om gegevens te verzamelen als basis voor de samenstelling van leerlingprofielen. Naast de meting van welbevinden en betrokkenheid (met de screeningversie) vond ook additionele gegevensverzameling plaats m.b.t. de competenties/talenten, afname van een sociale competentie test, inschatting van leerkrachtstijl, etc...

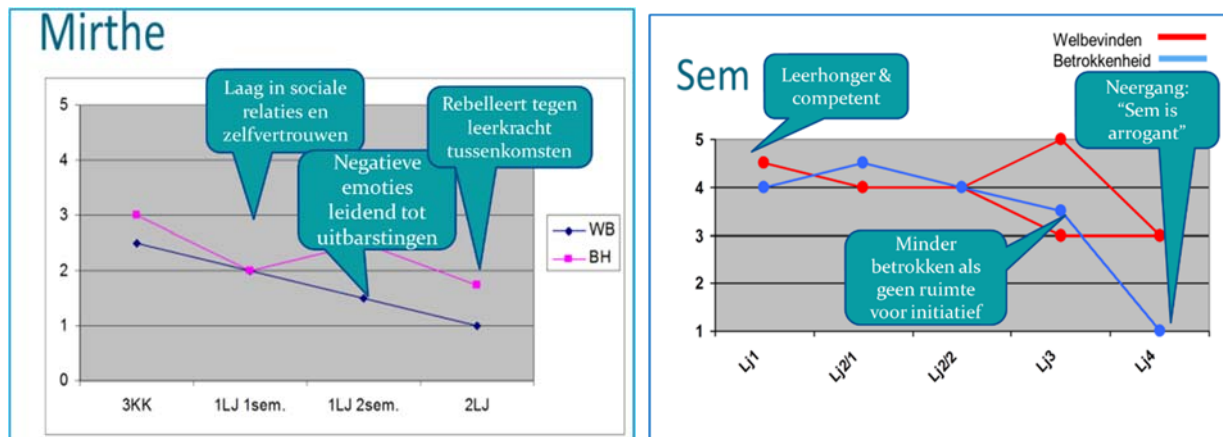
Het onderzoek werd aangestuurd vanuit volgende vragen:

Welke evoluties onderscheiden we in de niveaus van welbevinden en betrokkenheid van kinderen? Welke factoren bepalen de kwaliteit van hun leven en hun ontwikkeling?
Kunnen we reeds op jonge leeftijd patronen ontdekken die bepalend (kunnen) zijn voor de volgende schooljaren en hun latere leven?

De volgende twee figuren met synthese van de leerlingprofielen van Mirthe en Sem illustreren hoe de curves voor welbevinden en betrokkenheid een ankerpunt vormen om het 'verhaal van het kind'

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

te schrijven en daarbij ook verklarende factoren in het kind, de aanpak en de thuisomgeving een plaats te geven.



Figuur 5: Het traject van Mirthe en Sem vanuit welbevinden en betrokkenheid [Longitudinale studie]

Het traject van Mirthe begint al niet zo best in het laatste jaar van de kleuterschool. We zien daar al dat het sociaal-emotionele en het relationele een punt van zorg is. We zien het vervolgens helemaal uit de hand lopen tijdens semester 1 en 2 van het eerste leerjaar (groep 3) en in het 2^{de} leerjaar. Welbevinden keldert met duidelijke indicaties voor een gespannen verhouding met de leerkracht. Het verhaal van Sem begint erg goed. Zijn leerhonger en competenties (inz. rond taal) springen eruit. Voor welbevinden en betrokkenheid scoort hij 4 of meer in het 1^{ste} en in het 2^{de} leerjaar (beide semesters). In leerjaar 3 zien we een kentering. Betrokkenheid daalt, en voor welbevinden splitst de curve zich: de relatie met de leerkracht is matig, maar Sem heeft een uitstekende band met de klasgroep (dank ook aan zijn sociale competentie; hij is populair). In het vierde leerjaar zakt het welbevinden tot het niveau 3. De curve voor betrokkenheid daalt tot het laagste niveau. We hebben met een hoogbegaafd kind dat lijdt onder te weinig ruimte voor initiatief en uitdaging.

Bij afsluiting van elk kindprofiel werd een prognose gemaakt van de kansen op een succesvolle schoolloopbaan en eventuele aandachtspunten of voorwaarden geformuleerd.

Deze gegevens aan het einde van Fase III – gebaseerd op het profiel van 29 kinderen⁵ - geven het volgende beeld:

Zeer zorgwekkend	10.3
Eerder zorgwekkend	20.7
Eerder gunstig	44.8
Zeer gunstig	24.1

Tabel 13: Prognose van schoolloopbaan vanuit de curves voor welbevinden en betrokkenheid [Longitudinale studie]

Na clustering van de uitgevoerde interventies in fase 2 kwamen de onderzoekers tot vijf sleutelementen die volgens hen cruciaal zijn in preventie en remediëring:

- (1) Ervoor zorgen dat kinderen kwaliteitsvolle relaties met anderen kunnen uitbouwen
- (2) Zelfsturing is een protectieve factor: kinderen die hun eigen lot in handen kunnen nemen, keuzes kunnen maken, van aanpakken weten, leren uit ervaring, hebben iets voor.

⁵ Het gaat hier om de kinderen met gegevens die zich over meerdere jaren uitstrekken.

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

- (3) Een negatief (academisch) zelfbeeld heeft een nefaste invloed en is vaak een obstakel om zichzelf tot handelen te motiveren.
- (4) Zich bewust zijn als leerkracht van de eigen persoon en de invloed hiervan op leerlingen is van groot belang (sommige leerkrachten leggen het probleem helemaal bij het kind, waar het vaak minstens om een wisselwerking gaat).
- (5) Het kijken naar welbevinden en betrokkenheid is een uitstekende invalhoek om daaraan het hele zorgsysteem te hangen.

In het onderzoek werd de beschikbare menskracht, geleverd door studenten, ten volle ingezet om de overwegend kwalitatieve gegevens te verzamelen. Dit vereiste vanzelfsprekend ook het opbouwen van een relatie met leerkrachten die de kinderen ook zagen buiten de ca. 18 halve dagen (op jaarbasis) observaties. Bij die gelegenheid werden ook gegevens uitgewisseld omtrent de vaststellingen rond welbevinden en betrokkenheid.

Hoewel de profielen een schat aan gegevens bevatten waaruit interventies afgeleid konden worden, werd hiervan slechts beperkt gebruik gemaakt, onder meer omdat de observatoren niet het statuut van coach hadden. Hierdoor was het soms pijnlijk om sommige kinderen te zien wegwijnen en zich daarbij machteloos te voelen. Het belet niet dat het potentieel van een procesgerichte aanpak in het licht van zorg vanuit de resultaten van het onderzoek, maar ook vanuit de omvangrijke begeleidingspraktijk rond het volgsysteem buiten dit onderzoek, ten overvloede is aangetoond. Vanuit deze know-how is recent de digitale versie van het Procesgericht Kindvolgsysteem ontwikkeld op basis van de gedrukte versie. Een korte beschrijving van deze tool is te vinden in Bijlage 1.

Onderzoek m.b.t. bevraging van leerlingen

Het is evident dat kinderen ook in de evaluatie van kwaliteit van onderwijs een stem hebben. Dit is a fortiori het geval wanneer de invalshoek hun beleving van het school- en klasgebeuren is. De inspanningen op dit vlak hebben geleid tot de ontwikkeling van 3 instrumenten: een instrument voor bevraging gericht op de context van de Buitenschoolse Opvang voor kinderen van 6 tot 12 [BIBO], de set 'Wat vind ik van mijn school?' voor kinderen van de lagere school en voor het secundair onderwijs is er LOOQIN^{JOPSI} [JongerenProcesgerichtSelf-screeningInstrument]. Dit laatste is in digitale vorm beschikbaar en heeft in het kader van het Procrustes-project heel wat gegevens opgeleverd omtrent de beleving van jongeren (in de eerste graad van het SO) en hun perceptie van factoren die deze beleving bepalen. In het Procrustes-project is er evidentie verzameld over de wijze waarop leerkrachten vanuit deze leerling-rapportage aan de slag kunnen. In het nu lopende project Warme School (met 50 participerende basis- en secundaire scholen) is de bevraging van kinderen in het traject van coaching ingebouwd.

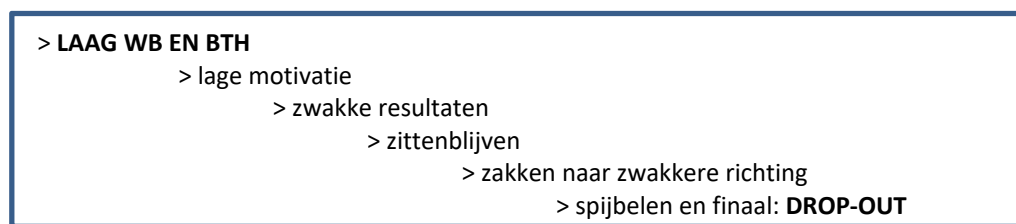
Recent is ook een digitale bevraging van de beleving van hogeschoolstudenten ontwikkeld en in twee pilootprojecten in gebruik.

5. Conclusies en reflecties

Omtrent welbevinden en betrokkenheid

Welbevinden en betrokkenheid bieden vanuit hun statuut bijzondere voordelen die maken dat ze in het licht van een voorwaardenbeleid uitstekend passen:

- (1) Beide indicatoren geven een veelzeggend beeld van de kwaliteit van het onderwijs: ze drukken uit hoe 'krachtig' de leeromgeving is voor elk kind.
- (2) Samen zijn ze dekkend voor zowel de sociaal-emotionele als de cognitieve ontwikkeling.
- (3) De parameters overstijgen elk onderwijsmodel, elk curriculum, elke innovatie en elke leeftijd (dekkend voor kinderen van 0 tot 18 jaar).
- (4) De expertise voor scoring is eenvoudig te verwerven en te hanteren door leerkrachten die op korte termijn ook een impact hebben op hoe zij hun praktijk gestalte geven.
- (5) De indicatoren zijn gevoelig voor evoluties in de aanpak of specifieke karakteristieken van kinderen.
- (6) Geeft alle kinderen kansen: In met een achterstand zijn oké als WB en BTH hoog zijn, hoogbegaafden die uitdaging missen worden gespot.
- (7) Ze vervullen een vroegtijdige signaalfunctie in het denkbeeldige traject dat eindigt met drop-out:



Figuur 6: De fasen in het proces dat uitmondt in drop-out

- (8) Ze bieden een generieke oplossing voor een reeks van probleemhaarden en uitdagingen die nu volop in de aandacht staan: pest-preventie, drop-out, radicalisering, (bijsturing van) het M-decreet, preventie van sociaal-emotionele problemen, achteruitgang van het rendement van onderwijs op sommige output parameters.

Aanbevelingen voor het onderwijsbeleid

Als implicaties voor het onderwijsbeleid op regionaal niveau pleiten we voor een inbedding van de procesgerichte benadering in de onderwijspraktijk en in de onderwijsevaluatie. We onderscheiden twee speerpunten:

- (1) Het installeren – op regionaal en landelijk niveau – van regelmatige peilingen naar het niveau van betrokkenheid en welbevinden op basis van de scanning procedure.
Deze werkwijze levert gegevens op die centraal kunnen staan in het dashboard waarin de 'toestand van het onderwijs' wordt opgevolgd. Ze vertellen ons 'hoe kinderen/jongeren het in het Vlaamse (of ander) onderwijs maken'. De eerder aangebrachte argumentatie zou moeten volstaan om te begrijpen dat een stijging in de mate waarin leerlingen in het

onderwijs gedijen, inclusief de mate waarin ze dat onderwijs boeiend vinden, veel zegt over de kwaliteit en de te verwachten outcome.

(2) Een beleid opzetten dat teams en leerkrachten ondersteunt om door middel van screenings zicht te krijgen en te houden op het welbevinden en de betrokkenheid van leerlingen.

Dit vraagt (1) dat leerkrachten van welbevinden en betrokkenheid een permanent aandachtspunt maken, (2) dat ze deze parameters door (twee à drie) klasscreenings per jaar in kaart brengen en (3) dat ze vanuit de screenings verbeteracties bedenken, uitvoeren en evalueren. Het procesgericht digitaal volgsysteem LOOQIN (waarin meer dan 300 suggesties voor interventies zijn opgenomen) kan hierbij helpen.

Men kan zich afvragen waarom we deze twee sporen voorstellen en niet slechts één. Om te beginnen weten we dat de scanning meer garanties biedt voor een wetenschappelijk verantwoorde data verzameling. Meer bepaald kan men ervoor zorgen dat het beperkte team van beoordelaars dat ervoor nodig is, niet alleen getraind maar ook getoetst wordt op de mate waarin ze de scanningtechniek beheersen. Een waarborg voor betrouwbaarheid. Het feit dat een beperkte steekproef volstaat – omdat het om een ‘snapshot’ gaat – draagt bij tot de kosteneffectiviteit.⁶ De scanning behelst bovendien niet alleen de scoring van betrokkenheid (en welbevinden waar dat mogelijk is), maar ook de duiding van betrokkenheidsbepalende factoren. Daardoor verkrijgt men ook een beeld van de aspecten die in de aanpak de scores voor welbevinden en betrokkenheid verklaren. Zo kan blijken dat klasklimaat, de leerkrachtstijl, de gebruikte werkvormen, werkelijkheidsnabijheid, etc. hoge, respectievelijk lage niveaus bepalen.⁷

De groeps- of klasscreening leent zich niet voor inzet van externe observatoren: deze kan alleen uitgevoerd worden door iemand die de leerlingen kent – en ze dus over een langere periode kan observeren. Daarvoor is de leerkracht het best geplaatst. Door het perspectief van leerlingen te nemen kan men de leeromgeving (die in functie staat van de eindtermen en kerndoelen) maximaal op leerlingen laten inwerken. Zoals voor de scanning, is de screening als methode kosteneffectief. Bij het invullen van de klasscreening activeert de leerkracht de vele impressie die (vaak op informele wijze) de voorbije periode zijn verzameld. Voor een aantal leerlingen wordt hij of zij zich bewust van de noodzaak om meer gericht te observeren. Verder volstaan twee tot drie screenings per jaar. Per screening rekenen we ca. één werkdag. Weinig als je weet wat het oplevert voor de praktijk. Vervolgens kan men snel tot het samenstellen van een shortlist overgaan: leerlingen die het goed maken (groene kleurcode in het volgsysteem) hoeven geen nader analyse. Anderen komen vooraan in de zorg.

Bovendien kan men zich voorstellen dat de registratie van welbevinden en betrokkenheid een platform verschaft waarop de hele hulpverleningssector rondom de school (in het bijzonder de CLB's) verenigd kan worden. De omschrijving van de missie van alle betrokkenen kan figureren dat ze

⁶ Indien men één dag per school observeert en daarbij 5 lestijden in 5 verschillende klassen scannings uitvoert, levert dit informatie op over 50 leerlingen. Voor een design waarbij 400 scholen betrokken zijn (wat statistisch gezien al ruime power geeft), gaat het om ca. 2 VTE.

⁷ Bij uitbreiding kan ook de vragenlijst voor bevraging van de beleving van de leerkrachten afgenomen worden, zodat hier ook een zicht op wordt verworven en de samenhang met de proces- en aanpakvariabelen kan getoetst worden.

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

gezamenlijk instaan voor het verhogen van het welbevinden en de betrokkenheid van alle kinderen, en dat ze elk vanuit hun invalshoek daarbij een rol kunnen opnemen – met een eenvoudig te toetsen resultaat: kinderen die beter gedijen dan voordien.

Slot

Wat met de planlast? - zo kan men zich afvragen. Nu nog welbevinden en betrokkenheid 'erbij nemen' lijkt wel helemaal misplaatst.

Een blik op wat in scholen en leerkrachten omgaat die zich gaandeweg de procesgerichte bril eigen maken, leidt tot een ander inzicht. De procesvariabelen meenemen betekent niet 'nog harder moeten werken' – wel 'anders werken'. Het gaat om de basishouding, om hoe je je tot kinderen verhoudt. Het kost evenveel tijd om naar kinderen te kijken mét zicht op welbevinden en betrokkenheid, als zonder dat zicht. Die manier van kijken installeert zich in jou, als een 'goede gewoonte'. Het gaat mettertijd vanzelf. Het begeleidt je op alle momenten – soms enkel op de achtergrond, soms pal in het midden.

En het levert wat op: een praktijk die evolueert en gepaard gaat met meer nabijheid, een beter contact met leerlingen, meer energie die bij hen wordt gewekt en daarom meer impact. En voor de leerkracht? De diepe voldoening bij het ervaren hoeveel je voor kinderen en hun toekomst kunt betekenen.

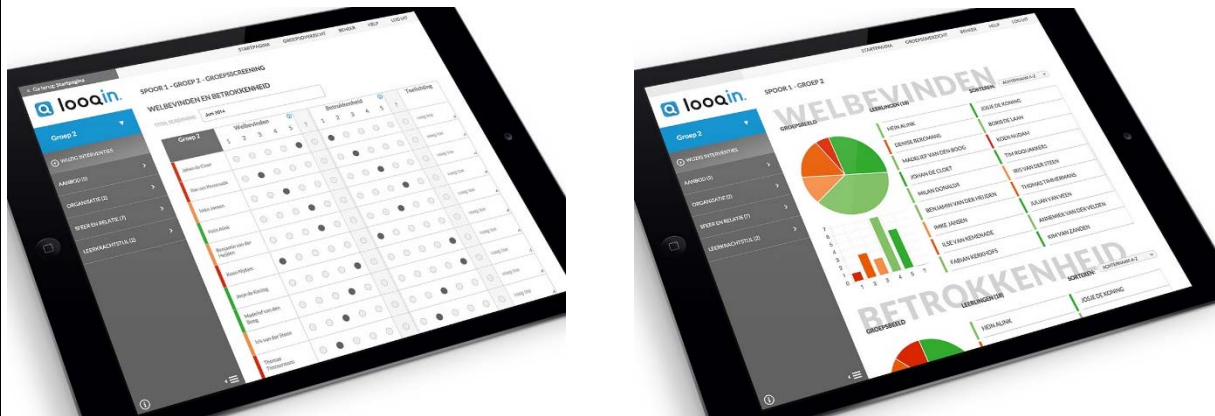
Hoe focussen op output?

Betrokkenheid kunnen zien als de best denkbare conditie in een persoon om duurzaam leren te genereren. Maar dan komt terecht de vraag: leren van wat? De 'state of flow' is immers een 'kwaliteit van de ervaring' van een persoon in actie. Maar de leerimpact die de ervaring heeft, is natuurlijk afhankelijk van de 'inhoud van de ervaring'. We spreken dan van de 'cognitieve lading' van een activiteit. Motoriek kan je maar ontwikkelen door je competenties op dat vlak aan te spreken. Taalvaardigheid kan maar ontwikkelen in activiteit waarin taal in hoge mate gemobiliseerd wordt. Onderwijs moet, minstens krachtens de verwachtingen van de samenleving (onder meer vastgelegd in eindtermen of kerndoelen), een welbepaalde output voor ogen te hebben. Hoe kunnen we dat binnen een procesgerichte benadering een plaats geven en waarborgen?

- (1) Het output-verhaal begint bij een helder pedagogisch kader waarin de beoogde doelen zo omschreven zijn dat ze inspirerende toetsstenen zijn van wat we moeten bereiken. Het gaat om ontwikkelingsdomeinen die iedereen in het onderwijsbestel zich moeiteloos voor de geest kan/moet halen, als een geheel van competenties. Het kenmerkt zich door een holistische manier van kijken – een waarin kennis, inzicht, vaardigheden en praktijk in elkaar verweven het handelen bepalen. De lat ligt daarbij hoog: leren volstaat niet. Het leren moet zich ook uiten in een meer geavanceerde wijze van omgaan in reële, ook nieuwe situaties. Dit voert ons weg van een verregaande uitsplitsing van de doelen in af te vinken kennis/skills, van artificiële leerlijnen en finaal van het deficit-model. Het geeft ons de ruimte om de talenten van kinderen en jongeren te herkennen en waarderen.
We kunnen gelukkig aangeven dat de ontwikkelingsdoelen/eindtermen (in Vlaanderen) en de Kerndoelen (in Nederland) in deze geest zijn geformuleerd. Het is in de verdere uitwerking in de praktijk (bij de formulering van leerlijnen en in de handboeken) dat een ontsporing heeft plaatsgehad.
- (2) Ten aanzien van de output moeten leerkrachten het niveau van vakmanschap overstijgen en meesterschap aan de dag leggen. Dit houdt in: in staat zijn om vanuit hun inzicht in de ontwikkelingsgebieden/kerndoelen/competenties en een ontwikkeld observatievermogen, leeromgevingen te scheppen waarin alle domeinen op een krachtige wijze vertegenwoordigd zijn. De praktijk moet er bovendien op gericht zijn leerlingen in al deze domeinen met de hoogst mogelijke betrokkenheid aan de slag te laten gaan.
- (3) Het paradigma waarin we ons bewegen heeft als gevolg dat we het afdwingen van een bepaalde output via een 'resultaatsverbintenis' niet tot de 'smart solutions' zien horen. In zekere zin zelfs als een zwakgebod klinkt. Het probleem is namelijk dat we daardoor het potentieel van kinderen te weinig in ogenschouw nemen. In de twee richtingen. Wij willen kinderen daartegenover maximaal laten ontplooiën. Alle kinderen moeten de steun om zich bewust te worden van hun talenten en uitgedaagd worden om die volop in te zetten. En hoogbegaafden moeten voluit kunnen gaan. De domeinen waarin kinderen zwakker zijn, een achterstand hebben, minder begaafd zijn moeten alle aandacht krijgen, maar tegelijk met respect voor hun zone van naaste ontwikkeling. Een alternatief voor de resultaatsverbintenis, is dus de inspanningsverplichting. Scholen moeten bij de doorlichtingen door de inspectie kunnen aantonen dat ze geen van de ontwikkelingsdomeinen in de aanpak verwaarlozen. Bovendien moeten scholen erop toezien dat alle kinderen in alle domeinen betrokken activiteit kunnen ontplooiën.
- (4) We kunnen nog één stap verder gaan. En nu komen wel uit bij een rechtstreekse meting van output – maar dan wel in de vorm van periodieke peilingproeven (die in de Vlaamse context al lang zijn ingeburgerd). Het gaat daarbij om een toetsing, op een redelijke steekproef van scholen,

van de mate waarin de eindtermen in een bepaald gebied worden bereikt, aan het einde van de basisschool. In tegenstelling tot de Engelse traditie is er geen sprake van een 'naming and shaming' benadering, waarbij scholen zichzelf gerangschikt vinden in de zog. 'league tables'. Met de resultaten van de peilingen wordt het onderwijsveld een spiegel voorgehouden. Deze feedback op 'waar we staan met het realiseren van onze ambities in een bepaald gebied', is een bron voor reflectie bij scholen en leerkrachten, draagt bij tot professionalisering en is aanleiding tot verbeterinitiatieven. Wat we ons evenwel nog kunnen wensen is dat er naast de toets van kennis, kinderen/scholieren nog meer met complexe taken geconfronteerd worden die ons iets zeggen over competenties. We pleiten ook voor een verbreding van de scope. Zou het niet nuttig zijn indien we te weten kunnen komen of we er in Vlaanderen op vooruitgaan als het gaat om ontwikkelingsgebieden als: zelfvertrouwen/goed in je vel - sociale competentie – zelfsturing en ondernemingszin – de basisattitude van verbondenheid?

Het instrument LOOQIN^{KVS}



Beschrijving

In LOOQIN – KVS komt nagenoeg de volledige expertise bij elkaar die in het E.G.O. traject sedert 1976 werd ontwikkeld. Het drijft op de inzichten die tot stand zijn gekomen in de loop van honderden kleinere en grotere studies en in een lange track record van (na)vorming en coaching.

1. De ervaringsgerichte benadering

LOOQIN^{KVS} ademt de 'ervaringsgerichte' benadering. In elk onderdeel wordt men uitgenodigd om dichterbij de complexe realiteit te komen van wat zich 'aan de overkant' afspeelt, m.n. wat het voor kinderen betekent om zich in de schoolcontext te bevinden, hoe ze de aanpak beleven, hoe ze zich tot de groep en leerkracht verhouden, alsook wat de inhoud en kwaliteit is van de ervaringen die ze er opdoen. Die benadering levert inzichten op om de krachtigst mogelijke omgeving te scheppen, met optimale afstemming op wat kinderen vanuit hun individueel profiel en als groep nodig hebben in het licht van de ontwikkelingsdoelen/eindtermen/kerndoelen die door de samenleving voorop zijn gesteld.

2. Klasscreening van welbevinden, betrokkenheid en competentie

LOOQIN^{KVS} start men met een klasscreening. Voor elk kind van de groep maakt de klasleerkracht een inschatting van het welbevinden en de betrokkenheid (op basis van een 5-puntenschaal). In feite wordt hier een antwoord gezocht op de vraag 'hoe elk van de kinderen het maakt'. De basisassumptie van dit volgsysteem is dan ook: kinderen die zich goed voelen en geboeid aan activiteiten deelnemen zijn zowel op het sociaal-emotioneel als cognitieve 'in ontwikkeling zijn'. Additioneel maakt men bij de klasscreening een estimatie van het globale competentie-niveau van het kind. Er is hierbij ruimte om gegevens uit andere bronnen te integreren, en meer bepaald ook

een beeld van het globale prestatieniveau en de prestaties in specifieke domeinen in te voegen. De screening is gebaseerd op alle impressies die men de voorbije weken – op informele en op systematische wijze - heeft verzameld omtrent het functioneren van het kind en wordt in principe een drietal keer per jaar uitgevoerd.

In voorbereiding op de analyse, geeft **LOOQIN^{KVS}** kleurcodes aan. Kinderen die in de groep en op school gedijen (minstens niveau 4 halen voor beide indicatoren) krijgen een groene code. Kinderen met een niveau 3 voor een of beide indicatoren bewegen zich in de oranje zone. Zij vragen extra aandacht om hun leerproces te optimaliseren. Kinderen met een niveau 1 of 2 voor een of beide indicatoren bevinden zich in de rode zone. Voor hen mogen verdere analyses in het licht van gerichte interventies niet uitblijven. **LOOQIN^{KVS}** onderscheidt zich dus van andere volgsystemen doordat de identificatie van kinderen die extra zorg behoeven in de eerste plaats berust op de niveaus van welbevinden en betrokkenheid. Andere systemen nemen de prestaties als uitgangspunt. In welbevinden en betrokkenheid in het systeem voorkomen is dat slechts in de marge. De acties die uit de analyse van de screeningsgegevens volgen, situeren zich op twee sporen.

3. Spoor 1: Analyse en interventies m.b.t. de algemene aanpak

Welbevinden en betrokkenheid vormen de beslissende ingang voor de verdere analyse. In dit eerste spoor vraagt men zich af welke ingrepen op het niveau van de algemene aanpak een bijdrage kunnen leveren om het welbevinden en de betrokkenheid te verhogen voor meerdere kinderen of zelfs voor de hele groep. Deze demarche illustreert een van de kenmerken van **LOOQIN – KVS**: we streven naar de grootst mogelijke efficiëntie. Soms hangen lagere niveaus van welbevinden en betrokkenheid immers direct samen met de heersende didactische aanpak, de leerkrachtstijl, de keuze van inhoud en werkvormen, het klasklimaat of het aanbod van materialen. Het is dan aangewezen de verbeteracties op deze basiselementen te richten. In deze fase van analyse heeft men via een reeks vensters toegang tot een brede waaier van interventies of mogelijke verbeteracties die overzichtelijk in rubrieken zijn ondergebracht waarop men nog verder kan inzoomen. In totaal zijn er zo ruim 350 concrete suggesties voor de praktijk verzameld. Het gaat hier om beknopt geformuleerde ingrepen die men kan aanklikken en die verder in **LOOQIN^{KVS}** als ‘overwogen’ of ‘geplande’ interventies opgeslagen worden. De expertise die hier is samengebond is ontleend aan de kaders die de voorbije decennia zijn ontwikkeld, zoals: de Tien Actiepunten voor het niveau kleuteronderwijs, de 7 Betrokkenheidsverhogende Factoren (voor leerlingen) en 5 basiswerkvormen, en de dimensies van een ervaringsgerichte Leerkrachtstijl.

Spoor 2: beeldvorming individuele kinderen: o.a. welbevinden, betrokkenheid en emotionele basis

De klasscreening is het startpunt voor een tweede spoor waarbij nu wel gefocust wordt op individuele kinderen. Het systeem helpt hier door de kinderen te rangschikken in functie van hoe zij het maken. Bovenaan kinderen met score 1 of 2 voor beide procesvariabelen. Onderaan kinderen met een dubbele 5 (zo zij voorkomen). Hier beslist men aan welke kinderen men prioritair aandacht wil schenken en waarvoor men formeel een dossier opent. De inspanningen zijn dan gericht op het breder en dieper onderzoeken van de specifieke behoeften van kinderen die zich in de risicozones (oranje of rood) bevinden. De aangeboden observatieschalen zoomen in op verschillende aspecten:

- Hoe voelt het kind zich in de verschillende relatievelden (de klasgroep, de leerkracht, de leeromgeving en de thuissituatie)? (7)
- Hoe varieert de betrokkenheid van dit kind in relatie tot het aanbod van materialen en activiteiten en de waaier aan onderwijsleersituaties (types van activiteiten en inhouden)? (8)
- Hoe is het gesteld met de 'emotionele basis' (zelfvertrouwen, goed in zijn vel zitten), die een grondlaag vormt voor het functioneren van het kind? (9)
- Welke motivationele aanknopingspunten en uitdagingen (vanuit interesses en verbondenheid) zien we?
- Wat levert een sterkte-zwakke analyse vanuit de verschillende competenties van het kind op?

Ook hier kan men in functie van elk kind de instrumenten oproepen die men het meest relevant acht. Een kwestie van efficiëntie.

Spoor 2: Balansoverzicht met zorgpunten en werkpunten (12)

De instrumenten voor deze verdiepende observaties zijn zo geconstrueerd dat men zijn bevindingen rapporteert door een score op een schaal of door statements aan te vinken. Omdat daarbij steeds een positie wordt ingenomen in positieve of negatieve zin, kan LOOQIN – KVS in een volgende stap alle beschikbare informatie in een portret uitrollen met de positieve, bevorderende factoren in een kolom en de belemmerende factoren in een tweede. Dit is de balans die de basis vormt voor het zorgoverleg. Hier kan dan het duidingswerk beginnen dat achtereenvolgens uitmondt in de doelen van een handelingsplan dat een antwoord biedt op de specifieke zorgpunten/-vragen, werkpunten die richting geven aan de te nemen initiatieven en concrete actiepunten of interventies die men zich voorneemt. Ook voor dat laatste zit de heel wat know-how in **LOOQIN^{KVS}** opgeslagen. Men beschikt over een uitgebreide data-base waarin men die tussenkomsten aanklikt die deel kunnen uitmaken van het handelingsplan. Afspraken en concrete acties kunnen vervolgens op een overzichtelijke manier vastgelegd worden. Ze verschijnen ook steeds in de marge bij elke venster dat aan een individueel dossier gerelateerd is.

De zorgcyclus van observatie – analyse – actie - evaluatie, wordt vervolgens herhaald door het maken van een nieuwe klasscreening.

Logboek

Eenmaal de balans verwerkt tot werkpunten en interventies start een proces waarin verschillende initiatieven zich aan elkaar rijgen en waarvoor enige monitoring nodig is. Het gaat om de uitvoering van interventies, het inlassen van additionele observaties, diagnostisch onderzoek, besprekingen van het kinddossier met een multidisciplinair team, oudergesprekken, ... Om de complexiteit van LOOQIN^{KVS} tot een minimum te beperken is voor de planning, rapportage en evaluatie van al deze acties een gemeenschappelijk format ontworpen.

Overdracht gegevens naar het volgende schooljaar

Bij de overdracht blijven de algemene gegevens over elk kind beschikbaar (algemeen, thuissituatie, medische gegevens...), alsook de gegevens over de groepscreenings en additionele individuele observaties op spoor 2. Het logboek, inclusief de balans en de rapportage van alle contactmomenten en interventies is blijvend raadpleegbaar.

Laevers, F. (2019). *Daarom welbevinden en betrokkenheid! Een kosteneffectieve strategie voor kwaliteitszorg in opvang en onderwijs*. Leuven: CEGO Onderzoek & Ontwikkeling.

Dit zijn evenwel zoveel gegevens dat een beknopte overdracht van gegevens is voorzien in de vorm van een sobere fiche waarin de volgende rubrieken zijn opgenomen, aangestuurd door volgende vier vragen:

Hoe maakte het kind het dit jaar? (vanuit de procesvariabelen bekeken)

Welk globaal beeld heb je van het kind? (het kindprofiel met inbegrip van sterktes)

Wat is er voor het kind het afgelopen jaar ondernomen?

Welke adviezen heb je voor de volgende leerkracht?

Noot

LOOQIN^{KVS} is de digitale versie van het Procesgericht Kindvolgsysteem en richt zich op het basisonderwijs (met een module voor kleuters en één voor lager onderwijs in een Vlaamse en een Nederlandse variant (**LOOQIN^{PO}**). Daarnaast is er voor de kinderopvang **LOOQIN^{KO}** en voor het secundair of voortgezet onderwijs **LOOQIN^{JOPSI}** (onder constructie).