



Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een instrumentarium

Onderzoeksluik leerlingen en ouders

K. Verschueren, H. Colpin, P. Ghesquière, & B. Maes
A. Penne & K. Scheurweg
Centrum voor Schoolpsychologie
KULeuven

OBPWO-project 04.02
Rapport in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming van het Ministerie
van de Vlaamse Gemeenschap

2007

HOOFDSTUK 1. PROJECTSITUERING	19
Inhoudstafel	21
1. Inleiding	23
2. Achtergrond	23
3. Kwaliteit en tevredenheid	24
4. Probleemstelling en onderzoeksvragen	26
5. Overzicht inhoud rapport	26
HOOFDSTUK 2. CONSTRUCTIE TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN	29
Inhoudstafel	31
1. Inleiding	33
2. Bronnen	33
2.1. Voorafgaand licentiaatsonderzoek Wilmots	33
2.2. Literatuur	36
2.2.1. Voorbeelden gelijkaardige onderzoeken	37
2.2.2. Bevestiging en verfijning kwaliteitsdimensies Wilmots	39
2.2.3. Nieuwe kwaliteitsdimensies	40
2.2.4. Algemene kwaliteitsmodellen	41
2.3. Gesprekken met betrokken actoren	42
2.4. Bestaande tevredenheidsinstrumenten uit de CLB-sector	43
2.5. Informatie uit geconsulteerde bronnen: besluit	44
3. Constructie itempool	44
3.1. Opstelling itempool	44
3.2. Review itempool	45
3.3. Resulterende itempool	46
4. Besluit	46
HOOFDSTUK 3. PROEFADFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN:	
Doelen en methoden van onderzoek	49
Inhoudstafel	51
1. Inleiding	53
2. Situering proefafname en onderzoeksdoelen	53
3. Concrete uitwerking van het onderzoek	54
3.1. Deelnemende cliënten en CLB's	54
3.2. Methode	55
3.3. Respons	56
3.4. Dataverwerking	57
4. Representativiteit naar de populatie van beide doelgroepen	58
4.1. Verdeling cliënten over de netten	58
4.2. Verdeling cliënten over de provincies	59

5. Besluit.....	59
-----------------	----

HOOFDSTUK 4. PROEFAFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN:

Resultaten psychometrische analyse leerlingen.....	63
--	----

1. Inleiding.....	67
2. Kenmerken responsgroep.....	67
3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten vragenlijst.....	69
3.1. Itemanalyse.....	70
3.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken.....	70
3.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing	73
3.1.3. Negatief geformuleerde items	75
3.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie.....	76
3.3. Beoordeling van de vragenlijst door de respondenten	77
3.4. Exploratorische factoranalyse	79
4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kwaliteiten	80
4.1. Aanpassing vragenlijst.....	80
4.1.1. Schrappen van items.....	80
4.1.2. Moeilijkheidsgraad vragenlijst: herformuleren van items.....	81
4.2. Psychometrische kwaliteiten aangepaste vragenlijst.....	82
4.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken.....	82
4.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie	83
5. Besluit.....	85

HOOFDSTUK 5. PROEFAFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN:

Resultaten psychometrische analyse ouders	87
---	----

Inhoudstafel.....	89
1. Inleiding.....	91
2. Kenmerken responsgroep.....	91
3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten vragenlijst.....	92
3.1. Itemanalyse.....	92
3.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken.....	93
3.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing	96
3.1.3. Negatief geformuleerde items	96
3.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie.....	98
3.3. Beoordeling van de vragenlijst door de respondenten	99
3.4. Exploratorische factoranalyse	100
4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kwaliteiten	101
4.1. Aanpassing vragenlijst.....	101
4.1.1. Schrappen van items.....	101
4.1.2. Herformuleren van items.....	102
4.2. Psychometrische kwaliteiten aangepaste vragenlijst.....	103
4.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken.....	103
4.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie	103
5. Besluit.....	106

HOOFDSTUK 6. DEFINITIEVE AFNAME

TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN: Doelen en methoden van

onderzoek..... 109

Inhoudstafel	111
--------------------	-----

1. Inleiding	113
--------------------	-----

2. Situering definitieve afname en onderzoeksdoelen	113
---	-----

3. Concrete uitwerking van het onderzoek	114
--	-----

3.1. Deelnemers.....	114
----------------------	-----

3.2. Methode.....	115
-------------------	-----

3.3. Respons.....	117
-------------------	-----

3.3.1. Leerling- en oudervragenlijsten	117
--	-----

3.3.2. Medewerkersvragenlijsten.....	120
--------------------------------------	-----

3.4. Dataverwerking.....	121
--------------------------	-----

4. Representativiteit naar de populatie	122
---	-----

4.1. Verdeling over de netten	122
-------------------------------------	-----

4.2. Verdeling over de provincies.....	123
--	-----

5. Vergelijking respondenten en non-respondenten.....	124
---	-----

5.1. Vooraf.....	124
------------------	-----

5.2. Leerlingen.....	125
----------------------	-----

5.3. Ouders.....	127
------------------	-----

6. Besluit.....	129
-----------------	-----

HOOFDSTUK 7. PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID: Opstelling

predictorenvragenlijst..... 133

Inhoudstafel	135
--------------------	-----

1. Inleiding	137
--------------------	-----

2. Bronnen.....	137
-----------------	-----

2.1. Voorafgaand licentiaatsonderzoek Wilmots	137
---	-----

2.2. Resultaten proefafname	139
-----------------------------------	-----

2.3. Literatuur	143
-----------------------	-----

2.3.1. De cliënt en zijn begeleiding.....	143
---	-----

2.3.2. De CLB-medewerker.....	145
-------------------------------	-----

2.3.3. Het CLB.....	145
---------------------	-----

2.4. Gesprekken met betrokken actoren	146
---	-----

3. Opstelling predictorenvragenlijsten.....	146
---	-----

4. Besluit.....	149
-----------------	-----

HOOFDSTUK 8. DEFINITIEVE AFNAME

TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN: Achtergrondkenmerken

responsgroep..... 151

Inhoudstafel	153
--------------------	-----

1. Inleiding	155
--------------------	-----

2. De leerling	155
----------------------	-----

2.1. De leerling en zijn omgeving.....	155
--	-----

2.2. De leerling en zijn begeleiding.....	159
2.2.1. Informatie over het CLB.....	159
2.2.2. Praktisch verloop van de begeleiding.....	160
2.2.3. Verwachtingen en ervaringen omtrent de begeleiding.....	163
3. De ouders.....	164
3.1. De ouders en hun kind.....	164
3.2. De ouders en de begeleiding.....	167
3.2.1. Informatie over het CLB.....	167
3.2.2. Praktisch verloop van de begeleiding.....	168
3.2.3. Verwachtingen en ervaringen omtrent de begeleiding.....	171
4. De CLB-medewerker.....	172
5. Het CLB.....	176
6. Besluit.....	177

HOOFDSTUK 9. DEFINITIEVE AFNAME

TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN: Resultaten psychometrische analyse

leerlingen.....	179
Inhoudstafel.....	181
1. Inleiding.....	183
2. Itemanalyse.....	183
2.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken.....	183
2.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing.....	186
3. Betrouwbaarheid: interne consistentie.....	187
4. Tussentijds besluit.....	188
5. Factoranalyse.....	188
5.1. Exploratorische factoranalyse.....	188
5.1.1. Initiële factoroplossing.....	188
5.1.2. Factoroplossing na rotatie.....	189
5.2. Confirmatorische factoranalyse.....	194
6. Psychometrische kwaliteiten aangepaste vragenlijst.....	195
6.1. Aangepaste vragenlijst.....	195
6.2. Psychometrische kwaliteiten.....	198
6.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken.....	198
6.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie en test-hertest-betrouwbaarheid.....	198
7. Besluit.....	202

HOOFDSTUK 10. DEFINITIEVE AFNAME

TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN: Resultaten psychometrische analyse

ouders.....	205
Inhoudstafel.....	207
1. Inleiding.....	209
2. Itemanalyse.....	209
2.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken.....	209

2.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing	211
3. Betrouwbaarheid: interne consistentie	212
4. Tussentijds besluit.....	213
5. Factoranalyse	213
5.1. Exploratorische factoranalyse.....	213
5.1.1. Initiële factoroplossing.....	213
5.1.2. Factoroplossing na rotatie	214
5.2. Confirmatorische factoranalyse.....	217
6. Psychometrische kwaliteiten aangepaste vragenlijst	218
6.1. Aangepaste vragenlijst.....	218
6.1.1. Items geschrapt na exploratorische factoranalyse	218
6.1.2. Aanpassingen om conceptuele redenen.....	218
6.1.3. Overzicht weerhouden en geschrapte items.....	220
6.2. Psychometrische kwaliteiten.....	221
6.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken.....	221
6.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie en test-hertest-betrouwbaarheid	222
7. Besluit.....	225

HOOFDSTUK 11. TEVREDENHEID OVER DE CLB-BEGELEIDING:

leerlingen	227
Inhoudstafel	229
1. Inleiding	231
2. Tevredenheid	231
2.1. Tevredenheidsscores per item uit de definitieve vragenlijst	231
2.2. Tevredenheidsscores per subschaal uit de definitieve vragenlijst.....	234
3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen	234
4. Eigen oordeel leerlingen over belangrijke aspecten in de begeleiding	237
5. Besluit.....	238

HOOFDSTUK 12. TEVREDENHEID OVER DE CLB-BEGELEIDING:

ouders	241
Inhoudstafel	243
1. Inleiding	245
2. Tevredenheid	245
2.1. Tevredenheidsscores per item uit de definitieve vragenlijst	245
2.2. Tevredenheidsscores per subschaal uit de definitieve vragenlijst.....	247
3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen	248
4. Eigen oordeel ouders over belangrijke aspecten in de begeleiding.....	250
5. Besluit.....	251

HOOFDSTUK 13. PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID: Leerlingen.....	253
Inhoudstafel.....	255
1. Inleiding.....	257
2. Predictoren van tevredenheid van de leerling: multiniveau-analyse.....	257
2.1. Vooraf.....	257
2.2. De leerling en zijn omgeving.....	258
2.3. De leerling en zijn begeleiding.....	261
2.4. De CLB-medewerker.....	266
2.5. Het CLB.....	268
3. Besluit.....	268
HOOFDSTUK 14. PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID: Ouders.....	271
Inhoudstafel.....	273
1. Inleiding.....	275
2. Predictoren van tevredenheid van de ouders: multiniveau-analyse.....	275
2.1. Vooraf.....	275
2.2. De ouders en hun kind.....	276
2.3. De ouders en de begeleiding.....	279
2.4. De CLB-medewerker.....	285
2.5. Het CLB.....	288
3. Vergelijking met predictoren leerlingen en literatuur.....	288
4. Besluit.....	292
HOOFDSTUK 15. SAMENVATTING EN BESLUIT.....	295

Lijst met tabellen en figuren

Tabel 1: Respons over de centrumnetten heen betreffende de vraag naar tevredenheidsinstrumenten	43
Tabel 2: Aantal verspreide leerling- en oudervragenlijsten per CLB (bij benadering) (proefafname)	56
Tabel 3: Respons van leerlingen en ouders per deelnemend CLB (proefafname)	57
Tabel 4: Aantal respondenten (leerlingen) volgens geslacht, onderwijs, graad, onderwijsvorm per graad (proefafname)	69
Tabel 5: Itemkenmerken (proefafname leerlingen)	72
Tabel 6: Kenmerken totaalscore, item 58 en 59, algemene tevredenheidsscore, loyaliteitsvragen en loyaliteitsscore (proefafname leerlingen)	73
Tabel 7: Overeenkomst in scoring tussen negatief geformuleerde items en hun positief equivalent: kappa-coëfficiënt en percentage gelijk(soortig)e antwoorden (leerlingen)	76
Tabel 8: Tips van leerlingen voor verbetering vragenlijst (proefafname)	79
Tabel 9: Kenmerken a priori subschalen en totale schaal (proefafname leerlingen)	82
Tabel 10: Interne consistentie a priori subschalen en totale schaal (proefafname leerlingen)	83
Tabel 11: Correlaties item-(a priori)subschaal, item-totaalscore en item-algemene tevredenheidsscore (proefafname leerlingen)	84
Tabel 12: Correlaties van de a priori subschalen onderling en van de a priori subschalen met de totaalscore en de algemene tevredenheidsscore (proefafname leerlingen)	85
Tabel 13: Biografische gegevens m.b.t. de kinderen van de respondenten (proefafname)	92
Tabel 14: Itemkenmerken (proefafname ouders)	94

Tabel 15: Kenmerken totaalscore, item 58 en 59, algemene tevredenheidsscore, loyaliteitsvragen en loyaliteitsscore (proefafname ouders)	95
Tabel 16: Overeenkomst in scoring tussen negatief geformuleerde items en hun positief equivalent: kappa-coëfficiënt en percentage gelijk(soortig)e antwoorden (ouders)	97
Tabel 17: Tips van ouders voor verbetering vragenlijst (proefafname)	100
Tabel 18: Kenmerken a priori subschalen en totale schaal (proefafname ouders)	103
Tabel 19: Interne consistentie a priori subschalen en totale schaal (proefafname ouders)	104
Tabel 20: Correlaties item-(a priori)subschaal, item-totaalscore en item-algemene tevredenheidsscore (proefafname ouders)	105
Tabel 21: Correlaties van de a priori subschalen onderling en van de a priori subschalen met de totaalscore en de algemene tevredenheidsscore (proefafname ouders)	106
Tabel 22: Aantal verspreide leerling- en oudervragenlijsten per CLB (bij benadering) (definitieve afname)	118
Tabel 23: Respons van leerlingen en ouders per deelnemend CLB (definitieve afname)	120
Tabel 24: Respons CLB-medewerkers	121
Tabel 25: Parameterschattingen en standaardfouten voor het lege twee- en drie-niveau-model (leerlingen)	126
Tabel 26: Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs) (leerlingen)	127
Tabel 27: Parameterschattingen en standaardfouten voor het lege twee- en drie-niveau-model (ouders)	128
Tabel 28: Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs) (ouders)	129

Tabel 29: Resultaten multivariate variantie-analyses predictorenonderzoek Wilmots (2005)	138
Tabel 30: Resultaten analyses predictoren proefafname	141
Tabel 31: Aantal respondenten (leerlingen) volgens geslacht, onderwijs, graad, onderwijsvorm per graad (definitieve afname)	156
Tabel 32: Stellingen m.b.t. graag naar school gaan, contact ouders-school, samenwerking school-CLB: beoordeling leerlingen	157
Tabel 33: Aantal leerlingen volgens beroep ouders, hoogst behaalde diploma ouders, taal die thuis meestal wordt gesproken, kenmerken woongemeente (verstedelijingsgraad, kansarmoede en aanwezigheid allochtonen) (definitieve afname)	158
Tabel 34: Overzicht vermelde informatiekkanalen (leerlingen)	160
Tabel 35: Verdeling van de leerlingen volgens de wachttijd (tijd tussen vraag en eerste afspraak) in combinatie met hun evaluatie van deze wachttijd	161
Tabel 36: Verdeling van de leerlingen volgens de plaats waar de gesprekken met de CLB-medewerker meestal doorgingen in combinatie met hun evaluatie van de geschiktheid van deze plaats	162
Tabel 37: Redenen voor het zelf afbreken van de begeleiding (leerlingen)	162
Tabel 38: Verdeling leerlingen volgens al dan niet contact met meer dan één CLB-medewerker en evaluatie daarvan	163
Tabel 39: Redenen genoemd voor het contact met meer dan één CLB-medewerker (leerlingen)	163
Tabel 40: Biografische gegevens m.b.t. de kinderen van de respondenten (definitieve afname)	165
Tabel 41: Aantal ouders volgens beroep, hoogste diploma, taal die thuis meestal wordt gesproken, kenmerken woongemeente (verstedelijingsgraad, kansarmoede en aanwezigheid allochtonen) (definitieve afname)	166
Tabel 42: Stellingen m.b.t. graag naar school gaan, contact ouders-school, samenwerking school-CLB: beoordeling ouders	167

Tabel 43: Overzicht vermelde informatiekkanalen (ouders)	168
Tabel 44: Verdeling van de ouders volgens de wachttijd (tijd tussen vraag en eerste afspraak) in combinatie met hun evaluatie van deze wachttijd	169
Tabel 45: Verdeling van de ouders volgens de plaats waar de gesprekken met de CLB-medewerker meestal doorgingen in combinatie met hun evaluatie van de geschiktheid van deze plaats	170
Tabel 46: Redenen voor het zelf afbreken van de begeleiding (ouders)	170
Tabel 47: Verdeling ouders volgens al dan niet contact met meer dan één CLB-medewerker en evaluatie daarvan	170
Tabel 48: Redenen genoemd voor het contact met meer dan één CLB-medewerker (ouders)	171
Tabel 49: Aantal CLB-medewerkers volgens geslacht, opleiding, tewerkstellingsgraad	173
Tabel 50: Jobtevredenheid CLB-medewerkers	173
Tabel 51: Beoordeling CLB-medewerkers van stellingen m.b.t. de begeleiding van leerlingen (die een tevredenheidsvragenlijst invulden)	174
Tabel 52: Beoordeling CLB-medewerkers van stellingen m.b.t. de begeleiding van ouders (die een tevredenheidsvragenlijst invulden)	176
Tabel 53: Itemkenmerken (definitieve afname leerlingen)	185
Tabel 54: Kenmerken totaalscore, vraag 39 en 40, algemene tevredenheidsscore, loyaliteitsvragen en loyaliteitsscore (definitieve afname leerlingen)	186
Tabel 55: Factorladingen na Direct Oblimin-rotatie (definitieve afname leerlingen)	191
Tabel 56: Factorcorrelatiematrix (definitieve afname leerlingen)	192
Tabel 57: Overzicht weerhouden items per subschaal, met vermelding van vooraf veronderstelde subschaal (definitieve afname leerlingen)	195
Tabel 58: Op basis van exploratorische factoranalyse geschrapte items (definitieve afname leerlingen)	197

Tabel 59: Kenmerken subschaal en totale schaal (definitieve afname leerlingen)	198
Tabel 60: Interne consistentie subschalen en totale schaal (definitieve afname leerlingen)	199
Tabel 61: Correlaties item-subschaal, item-totaalscore en item-algemene tevredenheidsscore (definitieve afname leerlingen)	200
Tabel 62: Correlaties van de subschalen onderling en van de subschalen met de totaalscore en de algemene tevredenheidsscore (definitieve afname leerlingen)	201
Tabel 63: Test-hertest-betrouwbaarheid (definitieve afname leerlingen)	201
Tabel 64: Test-hertest-betrouwbaarheid na een tijdsinterval van minimaal 18 dagen (definitieve afname leerlingen)	202
Tabel 65: Itemkenmerken (definitieve afname ouders)	210
Tabel 66: Kenmerken totaalscore, vraag 43 en 44, algemene tevredenheidsscore, loyaliteitsvragen en loyaliteitsscore (definitieve afname ouders)	211
Tabel 67: Factorladingen na Direct Oblimin-rotatie (definitieve afname ouders)	215
Tabel 68: Factorcorrelatiematrix (definitieve afname ouders)	216
Tabel 69: Op basis van exploratorische factoranalyse geschrapte items (definitieve afname ouders)	218
Tabel 70: Overzicht weerhouden items per subschaal, met vermelding van vooraf veronderstelde subschaal (definitieve afname ouders)	220
Tabel 71: Kenmerken subschaal en totale schaal (definitieve afname ouders)	222
Tabel 72: Interne consistentie subschalen en totale schaal (definitieve afname ouders)	222
Tabel 73: Correlaties item-subschaal, item-totaalscore en item-algemene tevredenheidsscore (definitieve afname ouders)	223
Tabel 74: Correlaties van de subschalen onderling en van de subschalen met de totaalscore en de algemene tevredenheidsscore (definitieve afname ouders)	224
Tabel 75: Test-hertest-betrouwbaarheid (definitieve afname ouders)	225

Tabel 76: Test-hertest-betrouwbaarheid na een tijdsinterval van minimaal 18 dagen (definitieve afname ouders)	225
Tabel 77: Overzicht van de gemiddelde scores en standaardafwijkingen op de 26 vragen, de gemiddelde tevredenheidsscore, de algemene tevredenheidsscore en de loyaliteitsscore (definitieve vragenlijst leerlingen)	232
Tabel 78: Subschaalkenmerken (definitieve vragenlijst leerlingen)	234
Tabel 79: Correlaties tussen de subschalen en het algemene tevredenheidsoordeel en het loyaliteitsoordeel (definitieve vragenlijst leerlingen)	235
Tabel 80: Parameterschattingen en standaardfouten voor het lege twee- en lege drie-niveau-model voor algemene tevredenheid, respectievelijk loyaliteit (leerlingen)	236
Tabel 81: Overzicht van de parameterschattingen, standaardfouten en de χ^2 -toetsen voor de twee-niveau-modellen met algemene tevredenheid en loyaliteit als respectievelijke afhankelijke variabelen (leerlingen)	236
Tabel 82: Overzicht van de mate waarin de diverse aspecten van begeleiding tot de drie belangrijkste aspecten van een goede begeleiding gerekend werden door de leerlingen	238
Tabel 83: Overzicht van de gemiddelde scores en standaardafwijkingen op de 29 vragen, de gemiddelde tevredenheidsscore, de algemene tevredenheidsscore en de loyaliteitsscore (definitieve vragenlijst ouders)	246
Tabel 84: Subschaalkenmerken (definitieve vragenlijst ouders)	248
Tabel 85: Correlaties tussen de subschalen en het algemene tevredenheidsoordeel en het loyaliteitsoordeel (definitieve vragenlijst ouders)	248
Tabel 86: Parameterschattingen en standaardfouten voor het lege twee- en lege drie-niveau-model voor algemene tevredenheid, respectievelijk loyaliteit (ouders)	249
Tabel 87: Overzicht van de parameterschattingen, standaardfouten en de χ^2 -toetsen voor de twee-niveau-modellen met algemene tevredenheid en loyaliteit als respectievelijke afhankelijke variabelen (ouders)	250
Tabel 88: Overzicht van de mate waarin de diverse aspecten van begeleiding tot de drie belangrijkste aspecten van een goede begeleiding gerekend werden door de ouders	251

Tabel 89: Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): kenmerken leerling en zijn omgeving (predictoren leerlingen)	260
Tabel 90: Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): kenmerken gerelateerd aan de begeleiding (predictoren leerlingen)	265
Tabel 91: Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): CLB-medewerker-kenmerken (predictoren leerlingen)	267
Tabel 92: Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): CLB-kenmerken (predictoren leerlingen)	268
Tabel 93: Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): kenmerken ouders en kind (predictoren ouders)	278
Tabel 94: Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): kenmerken gerelateerd aan de begeleiding (predictoren ouders)	284
Tabel 95: Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): kenmerken CLB-medewerker (predictoren ouders)	287
Tabel 96: Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): kenmerken CLB (predictoren ouders)	288
Tabel 97: Kenmerken kind-ouders-omgeving: invloed op cliënttevredenheid (overzicht)	289
Tabel 98: De cliënt en zijn begeleiding: invloed op cliënttevredenheid (overzicht)	290
Tabel 99: CLB-medewerker: invloed op cliënttevredenheid (overzicht)	291
Tabel 100: CLB: invloed op cliënttevredenheid (overzicht)	291
Figuur 1: Cattell's scree plot	189

HOOFDSTUK 1. PROJECTSITUERING

OBPWO-project:

Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

1. Inleiding
2. Achtergrond
3. Kwaliteit en tevredenheid
4. Probleemstelling en onderzoeksvragen
5. Overzicht inhoud rapport

1. Inleiding

Dit rapport biedt een overzicht van de resultaten van het OBPWO-project 04.02, “Tevredenheid van cliënten in de Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een instrumentarium”, dat aan het Centrum voor Schoolpsychologie van de KULeuven gerealiseerd werd. In dit eerste hoofdstuk situeren we de achtergrond en doelstellingen van het project en lichten we het theoretisch kader toe dat als uitgangspunt voor het onderzoek werd gehanteerd.

2. Achtergrond

De toenemende aandacht voor kwaliteitszorg in de bedrijfswereld en later de hulp- en dienstverleningssector heeft ook schoolbegeleidingsdiensten ertoe aangezet meer systematisch vorm te geven aan een kwaliteitsbeleid (Anthun, 2000a; Bartram & Wolfendale, 1999; McKeever, 1996; Wright, Cameron, Gallagher, & Falkner, 1995). Onze Centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's) volgen eveneens deze internationale trend. Zo werd in het CLB-decreet van 1998 een afzonderlijk hoofdstuk rond kwaliteitszorg opgenomen en werd er een netoverschrijdende overleggroep kwaliteitszorg opgericht, die heel wat documenten uitschreef om de centra te ondersteunen bij het uitwerken van hun kwaliteitsbeleid.

Binnen het werken aan kwaliteit neemt cliënttevredenheidsonderzoek een belangrijke plaats in. Het is immers één van de mogelijke manieren om zicht te krijgen op de effectiviteit en kwaliteit van dienstverlening. Cliënten hebben een eigen perspectief, dat soms verschilt van de invalshoek van professionals en in die zin verrijkend kan zijn. Tevredenheidsonderzoek kan dan ook verscheidene aangrijpingspunten voor verbetering bieden. Het erkent bovendien de cliënt als een volwaardige partner in de dienstverlening (Harinck & Smit, 1999; Van Ijzendoorn, 1994; VOCA, 2002).

Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat het gebruik van meetinstrumenten en procedures om de tevredenheid van cliënten te toetsen, expliciet vermeld wordt in het CLB-decreet, en dat er vanuit de sector daaromtrent reeds initiatieven werden genomen. Zo werd een leidraad voor voortgangsgesprekken met de scholen ontwikkeld, aan de hand waarvan scholen en CLB's de tevredenheid over hun samenwerking in kaart kunnen brengen (Netoverschrijdende overleggroep kwaliteitszorg CLB, 2004). In 2005 werd tevens een licentiaatsverhandeling afgewerkt aan het Centrum voor Schoolpsychologie van de KULeuven (Wilmots, 2005), waarin – in samenwerking met de overleggroep kwaliteitszorg – een tevredenheidsvragenlijst voor leerlingen en ouders werd geconstrueerd.

Dit onderzoeksrapport bespreekt de resultaten van een OBPWO-project dat aansluit bij deze eerdere initiatieven van de sector. In opdracht van het Departement Onderwijs werden met name de leerling- en ouder vragenlijsten van Wilmots verder geoptimaliseerd en werden er tevens vragenlijsten ontwikkeld om de tevredenheid van het schoolpersoneel (directie, leerkrachten, interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren) over de CLB-dienstverlening in kaart te brengen. Daarnaast werd nagegaan welke mogelijke predictoren zijn van tevredenheid van deze diverse cliëntengroepen, wat aanknopingspunten kan bieden voor gerichte verbeteracties.

3. Kwaliteit en tevredenheid

Alvorens instrumenten voor tevredenheidsonderzoek te ontwikkelen, is het belangrijk te expliciteren wat we onder “kwaliteit”, “tevredenheid” en “tevredenheidsonderzoek” verstaan. Voor een uitgebreide literatuurstudie van deze begrippen verwijzen we naar het literatuuroverzicht van Wilmots (2005), dat in samenwerking met het Centrum voor Schoolpsychologie tot stand kwam. Het meer specifieke theoretische kader van dit onderzoek zal toegelicht worden in hoofdstuk 2.

Van der Ploeg (1986) stelt dat *kwaliteit* van ondersteuning te maken heeft met de mate van discrepantie tussen het werkelijke en het beoogde beeld van de zorg- en dienstverlening. Hij definieert kwaliteit als volgt (Van der Ploeg, 1986, p. 39): “De geconstateerde afstand tussen de werkelijke en vooropgestelde hulpverlening geeft de mate van kwaliteit aan. Hoe kleiner deze kloof, hoe meer sprake is van hoge kwaliteit, terwijl bij het groter worden van deze kloof er sprake zal zijn van een afnemende kwaliteit”.

Kwaliteit is een relatief begrip, en dit om verschillende redenen.

Ten eerste wordt de inschatting van kwaliteit ten dele bepaald door subjectieve oordelen. Wat in de ogen van de ene als kwaliteitsvol wordt beschouwd, is misschien niet meteen kwaliteitsvol voor de andere. Ook kunnen de aspecten van dienstverlening die bepalend zijn in het kwaliteitsoordeel sterk verschillen (Lemmens & Donker, 1990; Verbeek, 1997). De kwaliteit van de hulpverlening is immers een deelverzameling van een beperkt aantal aspecten (kwaliteitscriteria) die gekozen worden uit de totale verzameling van alle denkbare eigenschappen van de begeleiding. Naargelang degene die beoordeelt, wordt een specifiek deel van alle mogelijke kenmerken van de begeleiding relevant geacht voor het kwaliteitsoordeel. Wat de relevante kwaliteitscriteria van een begeleiding zijn, moet dan ook voorwerp van onderhandeling en consensus zijn tussen de relevante betrokkenen. Omdat kwaliteit op meerdere aspecten van dienstverlening betrekking kan hebben en omdat de invulling ervan bovendien nog eens kan verschillen van individu tot individu, wordt het ook wel een multidimensioneel begrip genoemd.

Ten tweede moet kwaliteit beschouwd worden als een “glijdende schaal”; er is sprake van meer of minder kwaliteit, waarbij het erom gaat te zoeken naar de optimale kwaliteit (Verbeek, 1997).

Tot slot moet kwaliteit van dienstverlening gezien worden als iets tijdsgebonden en situatie-afhankelijk: of iets kwaliteitsvol is, kan veranderen doorheen de tijd en verschillen van context tot context (Lemmens & Donker, 1990; Verbeek, 1997).

Het betrekken van cliënten bij kwaliteitszorg kan op zeer uiteenlopende manieren en aan de hand van uiteenlopende methodieken gebeuren, waarvan tevredenheidsonderzoek er één is.

Tevredenheid kan daarbij gedefinieerd worden als “de uitkomst van de subjectieve evaluatie of het gekozen alternatief (product/dienst) overeenkomt met de verwachtingen van iemand over dat alternatief, deze overtreft of achterblijft bij de verwachtingen” (Bloemen, 2000, in: Van Buuren, van Vree, & Scholten, 2001, p. 4). Op basis van een uitgebreid literatuuronderzoek besloten Giese en Cote (2000) dat er drie steeds weerkerende elementen zijn in de definitie van tevredenheid:

- Cliënttevredenheid is een reactie (emotioneel of cognitief).
- De tevredenheid is op iets specifiek gericht (verwachtingen, een produkt, een ervaring enz.). Men spreekt van het “object” van tevredenheid en meestal gaat het om het vergelijken van een performantie met een bepaalde standaard.
- De tevredenheid is te situeren op een bepaald tijdstip (na consumptie, na een bepaalde produktkeuze, gebaseerd op opgedane ervaring enz.).

Tevredenheidsonderzoek is “een beoordeling door gebruikers van de kwaliteit van de hulp- en dienstverlening op basis van hun eigen ervaringen” (VOCA, 2002, p. 9) en kan dus beschouwd worden als een vorm van kwaliteitsevaluatie. Het gaat hier om een subjectieve kwaliteitsevaluatie, gezien een subjectief perspectief op de kwaliteit van dienstverlening verkregen wordt (Harinck & Smit, 1999; Wijnen, 2001).

Het is belangrijk in te zien dat er nog andere mogelijke perspectieven op kwaliteit zijn. Dekeyser, Meulemans en Meyers (2001) vermelden bijvoorbeeld vijf perspectieven. Vanuit het *formeel-juridisch* perspectief wordt een organisatie bekeken als uitvoerder van extern bepaalde (wettelijke) regelingen. Kwaliteit wordt dan gedefinieerd als de mate waarin organisaties deze regelingen en afspraken naleven. Bij professionelen zou vandaag vooral het *vakwetenschappelijk* perspectief populair zijn: kwaliteit wordt dan beschouwd als evenredig met de mate waarin deskundigen volgens overeengekomen vakinhoudelijke en professionele standaarden handelen. Binnen het *resultaatsgericht* perspectief wordt kwaliteit gedefinieerd in termen van effectiviteit (het bereiken van doelen) en efficiëntie (met zo min mogelijk “kosten”). De focus binnen het *marktgericht perspectief* wordt gevormd door de wensen en behoeften van de “afnemers” van deze diensten. Kwaliteit wordt dan gedefinieerd in termen van relevantie en flexibiliteit. Volgens het *consumentgericht* perspectief spreekt men van kwaliteit met betrekking tot wat de cliënt als kwaliteit ervaart. De nadruk ligt dan op de aansluiting bij de wensen, verwachtingen en behoeften van

de doelgroep en het is binnen dit kader dat tevredenheidsonderzoek te situeren valt. Deze vijf perspectieven herinneren eraan dat tevredenheidsonderzoek slechts één mogelijke invalshoek is om de kwaliteit van dienstverlening te beoordelen en dus moet aangevuld worden met andere perspectieven.

4. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Om in het kader van kwaliteitszorg tevredenheidsonderzoeken in de CLB's te organiseren, is er nood aan wetenschappelijk onderbouwde instrumenten en procedures. Het ontwikkelen van deze instrumenten en procedures vormde de voornaamste doelstelling van dit project.

Meer concreet wilden we een instrumentarium ontwikkelen voor het meten van cliënttevredenheid bij de verschillende cliëntengroepen in de CLB's (leerlingen, ouders, leerkrachten, andere belangrijke partners in de school). Vervolgens zouden we de psychometrische kwaliteiten van de opgestelde instrumenten onderzoeken. Tot slot beoogden we de predictoren van (on)tevredenheid over (bepaalde aspecten van) de dienstverlening in kaart te brengen.

5. Overzicht inhoud rapport

In *hoofdstuk 1* zullen we het onderzoeksproject situeren en lichten we het theoretisch kader rond de concepten kwaliteit en tevredenheid toe dat we als uitgangspunt hanteerden. In een *tweede hoofdstuk* bespreken we de constructie van de itempool voor leerlingen en ouders, waarbij we vertrokken van het licentiaatsonderzoek van Sara Wilmots, literatuur, gesprekken met actoren uit de CLB-sector en bestaande tevredenheidsinstrumenten van de CLB's. Een eerste evaluatie van de psychometrische kwaliteiten van deze vragenlijsten gebeurde tijdens de proefafname, waarvan de opzet in *hoofdstuk 3* besproken wordt. De resultaten van deze proefafname voor de leerlingen en de ouders worden behandeld in respectievelijk *hoofdstuk 4 en 5*. Bij de definitieve afname, waarvan de opzet in *hoofdstuk 6* besproken wordt, werden de vragenlijsten aan een veel grotere steekproef van cliënten voorgelegd. Tevens stelden we een predictorenvragenlijst op (*hoofdstuk 7*), waarmee we predictoren van cliënt(on)tevredenheid in kaart wilden brengen. De responsgroep uit de definitieve afname wordt uitgebreid beschreven in *hoofdstuk 8*, de resultaten van de tweede psychometrische evaluatie worden in *hoofdstuk 9* (leerlingen) en *hoofdstuk 10* (ouders) toegelicht. *Hoofdstuk 11 en 12* geven een beeld van de eigenlijke tevredenheid van de bevraagde cliënten. In *hoofdstuk 13 en 14* gaan we tot slot in op de resultaten van het

predictorenonderzoek voor de respectievelijke doelgroepen. In het besluit (*hoofdstuk 15*) lichten we systematisch de belangrijkste conclusies uit dit onderzoek toe.

HOOFDSTUK 2. CONSTRUCTIE TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN

OBPWO-project:
Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

1. Inleiding

2. Bronnen

2.1. Voorafgaand licentiaatsonderzoek Wilmots

2.2. Literatuur

2.2.1. Voorbeelden gelijkaardige onderzoeken

2.2.2. Bevestiging en verfijning kwaliteitsdimensies Wilmots

2.2.3. Nieuwe kwaliteitsdimensies

2.2.4. Algemene kwaliteitsmodellen

2.3. Gesprekken met betrokken actoren

2.4. Bestaande tevredenheidsinstrumenten uit de CLB-sector

2.5. Informatie uit geconsulteerde bronnen: besluit

3. Constructie itempool

3.1. Opstelling itempool

3.2. Review itempool

3.3. Resulterende itempool

4. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe we de (aangepaste) itempools voor de leerlingen en ouders construeerden, op welke bronnen we ons daarbij baseerden en tot welke tevredenheidsvragenlijsten dit uiteindelijk leidde.

2. Bronnen

Voor de constructie van de leerling- en oudervragenlijsten baseerden we ons op vier belangrijke bronnen: het voorafgaande licentiaatsonderzoek van Wilmots (2005) (2.1.), literatuur (2.2.), gesprekken met betrokkenen (2.3.) en bestaande instrumenten uit de CLB-sector (2.4.). In de eerste plaats gingen we op zoek naar de voor de cliënten belangrijke aspecten in een kwaliteitsvolle dienstverlening door het CLB, vermits deze bepalend zijn in hun kwaliteitsoordeel (cf. hfst. 1) en dus aan bod zouden moeten komen in de tevredenheidsvragenlijsten. We bespreken elk van deze bronnen, alsook de aanknopingspunten die ze ons opleverden.

2.1. Voorafgaand licentiaatsonderzoek Wilmots

In 2005 rondde Sara Wilmots aan het Centrum voor Schoolpsychologie van de KU Leuven een licentiaatsonderzoek af waarin zij vragenlijsten ontwikkelde waarmee leerlingen en ouders bevestigd kunnen worden over hun tevredenheid betreffende de CLB-dienstverlening (Wilmots, 2005). Binnen dit OBPWO-project was het onder meer de bedoeling deze ontwikkelde vragenlijsten verder uit te werken en te optimaliseren, alsook er een onderzoek aan te koppelen naar predictoren van de tevredenheid van cliënten.

We vatten hier daarom kort de belangrijkste resultaten van dat onderzoek samen, welke de basis vormden voor onze verdere projectuitwerking.

Wilmots nam als uitgangspunt een *reeds bestaand instrument*, een voor Vlaanderen aangepaste vragenlijst van het Nederlands Centrum Geestelijke Volksgezondheid (NCGV). In deze valide en betrouwbaar bevonden vragenlijst zijn er vijf dimensies van kwaliteit te onderscheiden: Probleembehandeling, Ervaren effect, Bejegening tijdens intake, Bejegening tijdens behandeling en Informatie en bereikbaarheid. Dit instrument werd door Wilmots aangepast in functie van de CLB-sector, onder meer op basis van interviews met (ex-)cliënten van het CLB en CLB-medewerkers.

De resulterende vragenlijst omvatte vijf delen:

- a. *De evaluatie van de begeleiding zelf*: Deze vragenlijst met 40 tevredenheidsitems diende beantwoord te worden op een vier-punten-beoordelingsschaal, waarnaast er ook nog de antwoordcategorie “niet van toepassing” was. Twee van die 40 items peilden naar de algemene tevredenheid. Wilmots groepeerde de overige 38 items in vijf a priori subschalen, waarvan na analyse moest blijken of deze terecht onderscheiden dimensies waren: Probleembehandeling, Ervaren resultaat, Bejegening tijdens het eerste gesprek, Bejegening tijdens de begeleiding, Informatie en bereikbaarheid.
- b. *Achtergrondgegevens van de leerling/ouders*: Er werd gevraagd naar geboortjaar, geslacht, onderwijsniveau, (in de oudervragenlijst ook:) plaats van het kind in de kinderrij en beroepscategorie van de ouders.
- c. *Bekendmaking door het CLB*: Hier ging het om vragen m.b.t. de informatie die men voorafgaand aan de begeleiding ontvangen had over het CLB.
- d. *Praktisch verloop van de begeleiding*: Er werd gepeild naar hoe men bij het CLB terecht kwam, de reden voor begeleiding, de wachttijd voor het eerste gesprek, de frequentie en duur van de contacten, communicatie door de CLB-medewerker over de stappen in de begeleiding, een eventuele wisseling van begeleider, het al dan niet op eigen initiatief afbreken van de begeleiding, eventuele doorverwijzing en de evaluatie door de cliënt van een aantal van deze praktische aspecten.
- e. *Twee loyaliteitsvragen*: De cliënt diende weer te geven in welke mate men enerzijds het CLB en anderzijds de CLB-medewerker zou aanbevelen aan vrienden of ouders, indien hiernaar gevraagd werd.

Wilmots liet via 21 CLB's aan 2400 cliënten (1200 leerlingen, 1200 ouders) vragenlijsten bezorgen. De verspreiding gebeurde door de CLB-medewerkers zelf: zes mensen van een team Basisonderwijs (BaO) of eerste graad Secundair Onderwijs (SO) dienden elk 10 oudervragenlijsten (voor leerlingen jonger dan 14 jaar) te verspreiden. Zes mensen van een team SO dienden elk 10 leerlingen (ouder dan 14 jaar) een vragenlijst te bezorgen¹. Met het oog op een aselechte steekproef van cliënten werd gevraagd om in de periode april - juni 2004 en november - februari 2005 telkens de vijf laatste begeleidingen te selecteren. Ook mocht men de vragenlijst enkel bezorgen aan cliënten met wie er minimum twee contacten geweest waren, opdat er echt sprake zou geweest zijn van “begeleiding”.

Wilmots kwam tot een globaal antwoordpercentage van 37.71%.

Zij onderscheidde, op basis van factoranalyse, vijf dimensies in de leerlingvragenlijst: Bejegening, Ervaren resultaat, Bereikbaarheid, Informatie en Deontologisch handelen. In de oudervragenlijst kwam ze tot vier dimensies: Bejegening, Ervaren

¹ Twee provinciale centra dienden elk slechts 30 vragenlijsten per doelgroep te verspreiden.

resultaat, Bereikbaarheid en Continuïteit van de dienstverlening. Globaal genomen kon gesteld worden dat de bevroagde cliënten uit het onderzoek van Wilmots tevreden tot zeer tevreden waren. Ook de loyaliteitsscore lag zeer hoog.

De wijze waarop leerlingen en ouders door de CLB-medewerker bejegend worden, bleek de meest voorspellende waarde te hebben voor het algemeen tevredenheidsoordeel van zowel leerlingen als ouders. Loyaliteit aan het CLB/de CLB-medewerker bleek dan weer vooral voorspeld te worden door het ervaren resultaat van de begeleiding. Tevens bleek dat die loyaliteit minder goed voorspeld kon worden op basis van de onderscheiden dimensies dan de algemene tevredenheid, wat erop zou wijzen dat andere elementen dan het kwaliteitsoordeel over de begeleiding meespelen in het al dan niet aanraden van het CLB/de CLB-medewerker aan anderen.

Zowel leerlingen als ouders bleken zeer tevreden te zijn over de bejegening door de CLB-medewerker. Leerlingen waren het minst tevreden over het aspect Informatie, bij ouders scoorde Continuïteit van de dienstverlening het laagst. De achtergrondvariabelen die sterk voorspellend waren voor de cliënttevredenheid, bespreken we in hoofdstuk 7, in het kader van ons eigen predictorenonderzoek.

De licentiaatsstudie van Wilmots gaf een verrijkend beeld van de tevredenheid van leerlingen en ouders na een CLB-begeleiding en van de dimensies die meespelen in hun beoordeling. Maar de geconstrueerde vragenlijst was nog *voor verbetering vatbaar* en daarop wilden wij met het OBPWO-project dan ook inspelen.

Om te beginnen konden de globale psychometrische kwaliteiten van de vragenlijst nog verbeterd worden. Zo waren bijvoorbeeld de subschalen Informatie (drie items) en Deontologisch handelen (twee items) bij de leerlingen nog niet voldoende intern consistent, zij het dat de item-subtestcorrelaties wel allemaal significant positief en hoog waren.

Ook was het interessant na te gaan of de factorstructuren, onderscheiden in het onderzoek van Wilmots, replicateerbaar waren.

In een open bevraging van Wilmots kwam tevens tot uiting dat leerlingen en ouders Discretie en vertrouwen, Begrip en respect en Professionalisme en luisterbereidheid de belangrijkste aspecten vonden van een goede begeleiding. De klemtoon lag wel enigszins anders: voor leerlingen stonden de houding en gespreksvaardigheden (zoals begrip, respect, vertrouwen en luisterbereidheid) voorop, bij de ouders lag het accent meer op de professionele vaardigheden van de CLB-medewerker. We wilden deze elementen dan ook meer aan bod laten komen in de verdere ontwikkeling van de vragenlijsten.

Indien de informatie die we uit onderstaand vermelde bronnen verzamelden daar aanleiding toe zou geven, zouden we aan de vragenlijst van Wilmots ook nieuwe items toevoegen of bestaande items herformuleren.

Zoals vermeld, legde Wilmots de vragenlijst voor aan leerlingen jonger dan 14 jaar en ouders van +14-jarigen. In navolging van het decreet integrale jeugdhulpverlening zou de grens voor handelingsbekwaamheid in het CLB-decreet in de toekomst

echter van 14 naar 12 jaar verlegd worden. Daarom wilden we in het vervolgonderzoek ook de 12- tot 14-jarigen een stem geven in de bevraging. Tegelijkertijd wilden we dan nagaan of zij “in staat” zouden zijn eenzelfde tevredenheidsvragenlijst in te vullen als de oudere leerlingen.

Tot slot liet een vervolgonderzoek toe breder in kaart te brengen welke elementen mee bepalend zijn in de tevredenheid van leerlingen en ouders. Het gaat dan niet alleen om hoe de begeleiding verliep en kenmerken van de cliënt zelf, maar bijvoorbeeld ook om kenmerken van de CLB-begeleider en het betrokken CLB.

De vragenlijsten van Sara Wilmots zijn terug te vinden in bijlage 1.

2.2. Literatuur

Voor de ontwikkeling van de leerling- en oudervragenlijsten konden wij ons reeds beroepen op een uitgebreid literatuuronderzoek van Sara Wilmots. Omdat Wilmots zich vooral beperkte tot nederlandstalige literatuur, besloten we zelf internationale documenten door te nemen. Dat ging dan om *internationale literatuur* betreffende:

- tevredenheid, kwaliteit en de relatie tevredenheid-kwaliteit;
- het opzetten van tevredenheidsonderzoek;
- tevredenheidsonderzoeken bij cliënten van “school psychology services”, “educational psychology services” en andere diensten in het buitenland die vergelijkbaar zijn met onze CLB’s;
- tevredenheidsonderzoeken in de sector van ambulante dienstverlening, in brede zin;
- onderzoeken over de werking van analoge buitenlandse dienstverleningscentra en hun cliënten (bv. onderzoek consultatieve leerlingbegeleiding, onderzoek m.b.t. opvattingen en verwachtingen leerlingen, ouders, leerkrachten en directies...).

Daarnaast verdiepten we ons in nog wat extra nederlandstalige literatuur betreffende de CLB-sector en tevredenheidsonderzoek.

We stelden vast en verschillende auteurs bevestigen ook dat er *weinig onderzoeksliteratuur* bestaat over tevredenheidsonderzoeken m.b.t. begeleidingsdiensten in een onderwijscontext (Anthun, 2000b; Cuckle & Bamford, 2000; Nabors, Weist, Reynolds, Tashman, & Jackson, 1999). Cline stelde in 1994 vast dat veel gerapporteerde onderzoeken over schoolbegeleidingsdiensten betrekking hebben op de evaluatie van één enkele dienst, en die vaststelling lijkt nu nog steeds te gelden (Anthun, 2000b). Bovendien blijkt schoolpersoneel meer bevraagd te worden dan leerlingen en ouders (Cherry, 1998; Kikas, 2003).

Omdat het literatuuronderzoek binnen dit project zuiver in functie van de vragenlijstconstructie gebeurde, geven we hier geen uitgebreide literatuurbespreking. We vermelden wel de informatie die relevant was met het oog op de optimalisering van onze leerling- en ouder vragenlijsten.

2.2.1. Voorbeelden gelijkaardige onderzoeken

Ter illustratie bespreken we eerst een aantal internationale onderzoeken waarbij men, net zoals in dit onderzoeksproject, voor cliënten van (school)begeleidingsdiensten belangrijke kwaliteitsaspecten wilde blootleggen en hun tevredenheid in kaart wilde brengen.

Anthun (2000a) deed een tevredenheidsonderzoek bij ouders die ondersteund werden door schoolbegeleidingsdiensten. Uit de opgestelde vragenlijst extraheerde hij vier kwaliteitsdimensies: “participation” (participatie), “courtesy” (respectvolle bejegening), “effectiveness” (effectiviteit) en “security” (veiligheid)². “Effectiveness” leverde de grootste bijdrage tot de evaluatie van de dienstverlening, gevolgd door “participation” en “security”. Klachten hadden betrekking op te weinig luisteren, een gebrek aan feedback en oplossingsgerichtheid en te weinig follow-up. Er was ook ontevredenheid over de wachttijd tussen de doorverwijzing en het eerste contact met de dienst.

Anthun (2000b) bevroeg ook schriftelijk leerkrachten en leidinggevenden in scholen (directie, adjunctdirectie, leerlingbegeleiders) over deze diensten. Voor de leerkrachten kwam hij tot de kwaliteitsdimensies “adaptability” (aanpassingsvermogen), “effectiveness” (effectiviteit) en “availability” (beschikbaarheid). Al deze dimensies hadden een significant effect op de evaluatie, waarbij “effectiveness” en “adaptability” het meest doorwogen. Voor de anderen kwam hij tot vier factoren: “response” (benadering), “effectiveness” (effectiviteit), “availability” (beschikbaarheid) en “durability” (duurzaamheid van aangereikte oplossingen). Leerkrachten bleken meer belang te hechten aan effectiviteit van de dienstverlening dan het stafpersoneel. Bij een factoranalyse voor de hele groep van schoolpersoneel samen kwam Anthun tot de dimensies “adaptability”, “effectiveness” en “availability”. Anthun vergeleek deze resultaten ook met die van zijn ouderbevraging (Anthun, 2000a) en kwam tot de vaststelling dat “consideration” (een samenvoegsel van de overlappende dimensies “courtesy” en “adaptability”; bedachtzaamheid m.b.t. de rol die men zelf moet vervullen, maar ook m.b.t. de lokale schoolcontext en schoolcultuur) en “effectiveness” gemeenschappelijke dimensies

² Vrije vertaling/omschrijving, waar mogelijk op basis van corresponderende items. Idem voor de andere vermelde onderzoeken.

waren voor schoolpersoneel en ouders. Het schoolpersoneel leek meer belang te hechten aan “availability” dan ouders, en dit was nog belangrijker voor het stafpersoneel dan voor de leerkrachten. Ouders hebben dan ook minder zicht op die “availability”, omdat ze meestal minder contacten hebben met de begeleiders. Dit onderzoek toont net als andere onderzoeken aan dat verschillende groepen verschillende kwaliteitsdimensies belangrijk kunnen vinden.

Cuckle en Bamford (2000) organiseerden een vragenlijstonderzoek en follow-up telefonische interviews bij ouders over de schoolbegeleidingsdiensten in verschillende fasen van de schoolloopbaan. Ouders waren ook hier in het algemeen zeer tevreden. De belangrijkste redenen voor ontevredenheid waren onder meer dat het te lang duurde voor zij en hun kind geholpen werden, en ook voor er uiteindelijk beslissingen genomen werden. Ook wilden ze meer betrokken worden en meer informatie krijgen.

Dowling en Leibowitz (1994) deden diepte-interviews bij ouders begeleid door de “Westminster Psychological Service”. In het algemeen was er sprake van hoge tevredenheid. Ouders kloegen wel over feit dat de gesprekken soms nogal gehaast moesten gebeuren en dat ze de begeleider niet vaak genoeg hadden ontmoet. De beschikbaarheid en bereikbaarheid van de begeleider bleek sterk doorslaggevend in de (on)tevredenheid. De meeste klachten waren er met betrekking tot het geven van informatie: ouders hadden er moeite mee dat de begeleider soms contact had met hun kind zonder dat zij daarvan op de hoogte waren en ze vonden het onaanvaardbaar dat begeleiders geen informatie gaven over hulp buiten de lokale diensten en in de private sector.

Jarosewich (2000) bevroeg 145 ouders m.b.t. hun tevredenheid over een schoolbegeleidingsdienst, met daarbij vooral ook de bedoeling predictoren van die tevredenheid in kaart te brengen (cf. hfstn. 7, 13, 14). In het algemeen waren de ouders zeer tevreden. In haar zelf ontworpen “Parent Satisfaction Survey” onderscheidde de auteur drie factoren: “interpersonal/competence” (relatie ouder-begeleider en competentie begeleider), “parent empowerment” en “access to services” (bereikbaarheid, wachttijd, toegankelijkheid verslag). De eerste factor was de belangrijkste. Enkel deze factor en “access” voorspelden tevredenheid, “empowerment” bleek geen extra bijdrage te leveren. Ontevredenheid bleek gerelateerd aan een gebrek aan toegankelijkheid van de dienst, een gebrek aan interventie nadat een diagnose gesteld was en problemen in de interpersoonlijke vaardigheden en competentie van de begeleider.

Via diepte-interviews met ouders van de “Knowsley Child Guidance Service” kwamen *Hodgson, Mattison, Phillips en Pollack (2001)* tot volgende voor ouders belangrijke kwaliteitsaspecten: tegemoet komen aan de ongerustheid van ouders; een goede relatie tussen ouders en begeleider; voldoende informatie over de dienst; beperkte wachttijd; grondigheid van het diagnostisch onderzoek en een holistische benadering van het kind; een goede verheldering van het vastgestelde probleem; interpersoonlijke kwaliteiten van de begeleider zoals goed kunnen luisteren en ondersteunend zijn.

McKeever (1996) rapporteerde over een vragenlijstonderzoek bij ouders en scholen, aangaande hun tevredenheid over een schoolbegeleidingsdienst. De bevroegde ouders waren heel tevreden. Er waren ook hier weliswaar veel ouders die aangaven dat het te lang duurde voor de begeleiding van hun kind opgestart werd. Het schoolpersoneel was eveneens overwegend positief. Minpunten die zij noemden, waren de lange tijdspanne tussen de doorverwijzing van een kind en interventie, een te weinig transparante doorverwijzingsprocedure, te weinig frequente aanwezigheid van de begeleider en een gebrek aan personeel in de dienst.

Kikas (2003) legde een vragenlijst voor aan, onder meer, leerlingen die contact gehad hadden met een schoolbegeleidingsdienst. De leerlingen waren, zonder meer, veelal positief over de begeleiding.

Nabors et al. (1999) bevroegen adolescenten die begeleid werden door “school-based mental health services”. De tevredenheid lag hoog. Leerlingen apprecieerden de relatie met iemand die ze konden vertrouwen, de emotionele opluchting volgend op de gesprekken en het leren van nieuwe coping- en interpersoonlijke vaardigheden. Ze waren wel ontevreden indien de begeleider niet meteen beschikbaar was bij een probleem of wanneer de contactmomenten te kort waren.

Woolfson en Harker (2002) bevroegen in een focusgroep acht 12- tot 15-jarigen over de mate waarin de “Renfrewshire Psychological Service” beantwoordde aan een aantal vooraf vastgelegde performantie-indicatoren. Veel leerlingen gaven aan vooraf meer informatie te willen krijgen over de begeleiding. Ze werden naar eigen zeggen soms onterecht niet geïnformeerd over hun recht zelf te kiezen of ze al dan niet zouden verder gaan met de begeleiding. De verslagen waren soms ook in een weinig toegankelijke taal geschreven, terwijl de jongeren net veel belang hechtten aan het kunnen inkijken ervan. De begeleiders werden wel als beleefd, punctueel en responsief ervaren. Ook konden de leerlingen het sterk appreciëren dat ze hun eigen visie op de problemen konden geven. Ze voelden zich gewaardeerd en hadden het gevoel dat er geluisterd werd. Ook de discretie konden ze op prijs stellen.

In al deze onderzoeken viel het op dat de cliënten meestal tevreden zijn over de schoolbegeleidingsdiensten. Ook zagen we duidelijk een aantal aspecten terugkeren die zij belangrijk vinden in de dienstverlening. Dit bespreken we in de volgende paragrafen.

2.2.2. Bevestiging en verfijning kwaliteitsdimensies Wilmots

In eerste instantie stelden wij vast dat de factoren die Sara Wilmots (2005) in haar vragenlijst onderscheidde, in internationaal onderzoek bevestigd werden als relevante en belangrijke kwaliteitsaspecten in de begeleiding van cliënten. We vonden daarbij tevens inspiratie voor nieuwe items binnen deze dimensies, die aan onze vragenlijst toegevoegd konden worden.

In vragenlijstonderzoeken is *Bejegening* bijvoorbeeld terug te vinden in factoren benoemd als “response” (Anthun, 2000b), “courtesy” (Anthun, 2000a) en “interpersonal aspects” (Jarosewich, 2000). Een factorlabel zoals “effectiveness” (Anthun, 2000a; Anthun, 2000b) sluit dan weer aan bij wat Wilmots *Ervaren resultaat* noemde. Items met betrekking tot “security” (Anthun, 2000a) verwijzen deels naar *Deontologisch handelen* en in “availability” (Anthun, 2000b) en “access” (Jarosewich, 2000) herkennen we het belang van de *Bereikbaarheid en Beschikbaarheid* van begeleiders. Ook in de beschrijvende literatuur en in minder psychometrisch onderbouwde vragenlijsten zien we de verschillende dimensies uit Wilmots’ vragenlijst duidelijk aan bod komen, met uitzondering misschien van Continuïteit van de dienstverlening.

2.2.3. Nieuwe kwaliteitsdimensies

Vanuit het literatuuronderzoek kwamen we echter ook tot een aantal belangrijke kwaliteitsaspecten die in de vragenlijsten van Wilmots veel minder of niet aan bod kwamen.

Zo wordt in diverse onderzoeken het belang van een *empowerment*benadering van de cliënt benadrukt: hem/haar actief betrekken, continu informeren en inspraak geven (Anthun, 2000a, Cuckle & Bamford, 2000; Jarosewich, 2000; Woolfson & Harker, 2002). In factorstructuren komt dit bijvoorbeeld tot uiting in dimensies benoemd als “participation” (Anthun, 2000a; Jarosewich, 2000).

Een begeleiding moet ook *aangepast* zijn aan de specifieke (probleem)situatie van de cliënt, zijn/haar context en de organisatiecultuur, wat bijvoorbeeld in de leerkrachtenvragenlijst van Anthun (2000b) benoemd werd als “adaptability”.

Tevens vinden cliënten het belangrijk dat de door begeleiders aangereikte oplossingen *duurzaam*, op lange termijn effectief zijn. In het onderzoek van Anthun (2000b) vertaalde zich dat eveneens in een aparte factor in de vragenlijsten voor het stafpersoneel in de scholen (“durability”).

Een ander aspect van de dienstverlening dat nog niet opgenomen was in Wilmots’ vragenlijst, is de *fysieke omgeving* waar de begeleiding plaatsvindt. In internationale documenten vinden we dit soms terug onder de noemer “tangibles” (cf. 2.2.4). Het gaat dan om het belang van een aangenaam lokaal, waar tevens privacy gewaarborgd is (Woolfson et al., 2005).

Tot slot vonden we een aantal onderzoeken en instrumenten waarin de *deskundigheid*, “competence”, van de begeleider genoemd wordt (Jarosewich, 2000; Joos, 2003; CED, 2004). Deskundigheid kan zeer algemeen (cf. item Wilmots: “Ik had het gevoel dat de CLB-medewerker genoeg wist om mij te kunnen helpen”), maar ook specifiek en op verschillende domeinen bevraagd worden. Uit Wilmots’ onderzoek bleek dat leerlingen en vooral ouders veel belang hechten aan het professionalisme van begeleiders (cf. 2.1.). Toch bestaat er enige controverse over de

vraag of het de cliënt is die de deskundigheid van de professionele hulpverlener moet beoordelen. Zo stellen sommige auteurs dat cliënten wel een oordeel kunnen/moeten vormen over de functionele kwaliteit van de dienstverlening (hoe wordt de hulp geboden), maar niet zozeer over de technische kwaliteit ervan (welke hulp wordt geboden). Op dat laatste zou de cliënt immers veel minder zicht hebben (Grönroos, 1978; Van der Loo, 1995; Vermeire, 1992; VOCA, 2002).

2.2.4. Algemene kwaliteitsmodellen

Er werden de afgelopen decennia tal van kwaliteitsmodellen ontwikkeld die richtinggevend kunnen zijn bij cliënttevredenheidsonderzoeken. Wilmots (2005) besprak reeds een aantal kwaliteitsmodellen. Met het oog op onze vragenlijstontwikkeling stonden ook wij kort bij enkele van deze modellen stil.

Williamson (1992) onderscheidt volgende kwaliteitsdimensies in de gezondheidssector: “respect” (respect), “support” (ondersteuning), “information” (informatie), “control” (controle), “choice” (keuze) en “decision-making” (beslissingsrecht). In het kader van de Total Quality Management benadering onderscheidt *Martin (1993, in: Martin & Kettner, 1996, p. 42)* 13 dimensies belangrijk voor programma’s/interventies in de publieke sector: “accessibility” (toegankelijkheid), “assurance” (vriendelijke, geruststellende benadering), “communication” (communicatie), “competency” (deskundigheid), “conformity” (voldoen aan bepaalde vereisten), “courtesy” (respectvolle benadering), “deficiency” (ontbreken van karakteristiek of element in een programma), “durability” (duurzaamheid), “empathy” (empathie), “humaneness” (menselijkheid; respect voor waardigheid en zelfwaardegevoel cliënt), “performance” (performantie, bereiken van vooropgestelde doelen), “reliability” (betrouwbaarheid), “responsiveness” (bereidwilligheid, snelle dienstverlening), “security” (veiligheid), “tangibles” (infrastructuur, middelen en personeel). *Parasuraman, Zeithaml en Berry (1988; Zeithaml, Parasuraman, & Berry, 1990)* kwamen in hun SERVQUAL-model tot de 10 volgende dimensies in de kwaliteit van dienstverlenende organisaties: “reliability” (betrouwbaarheid), “responsiveness” (bereidwilligheid, snelle dienstverlening), “competence” (deskundigheid), “courtesy” (respectvolle benadering), “access” (toegankelijkheid), “communication” (communicatie), “credibility” (geloofwaardigheid), “security” (veiligheid), “understanding the customer” (begrijpen van de cliënt), “tangibles” (infrastructuur, middelen en personeel). Na onderzoek ordenden Zeithaml et al. (1990) deze tot een hiërarchie van vijf gecombineerde dimensies: “reliability”, “responsiveness”, “assurance” (vriendelijke, geruststellende benadering), “empathy” en “tangibles”.

Er is duidelijk een grote overlap tussen de dimensies van verschillende modellen onderling én met de reeds door ons aangehaalde dimensies.

2.3. Gesprekken met betrokken actoren

Met het oog op de verdere verfijning van de vragenlijsten hadden we tevens gesprekken met vertegenwoordigers van de diverse actoren betrokken bij de CLB-werking. We peilden telkens naar wat volgens hen en eventueel specifiek voor hun cliëntengroep belangrijke aspecten waren in een kwaliteitsvolle dienstverlening door het CLB, en wat met andere woorden de elementen waren die zeker (of nog meer) in onze vragenlijsten aan bod moesten komen.

Eenzijds hadden we contact met twee leerlingen verbonden aan de *Vlaamse Scholierenkoepel*. Daarnaast bevroegen we ook de voorzitters van de vier *koepels van ouderverenigingen*. Vermits Sara Wilmots reeds gesprekken had met cliënten die zelf begeleid geweest waren door het CLB, lieten we dat in deze fase van het vervolgonderzoek achterwege. We overlegden met vijf *CLB-directies* en vier *CLB-kwaliteitscoördinatoren*, waarbij we ervoor probeerden te zorgen dat zowel de drie netten als de diverse provincies vertegenwoordigd waren. Tot slot hadden we contact met diverse mensen die eerder *op beleidsniveau* bij de CLB-werking betrokken zijn.

De namen van de personen die hun medewerking verleenden, zijn terug te vinden in bijlage 2.

Doorheen deze verkennende gesprekken werd de relevantie van bepaalde items uit Wilmots' vragenlijst bevestigd, maar werd er ook gewezen op mogelijk nieuwe items en themata die in de vragenlijst zouden kunnen opgenomen worden.

Vanuit de *Vlaamse Scholierenkoepel* benadrukte men dat leerlingen het gevoel moeten hebben dat ze het CLB kunnen vertrouwen, en dat het opbouwen van die vertrouwensrelatie inspanningen van de CLB-medewerker vereist. Ook stelde men dat de leerling als een volwaardige partner moet beschouwd worden, dat het CLB niet over zijn³ hoofd heen te werk mag gaan.

De *koepels van ouderverenigingen* benoemden dat laatste ook voor de ouders als zeer belangrijk: ouders mogen niet betutteld worden, ze moeten het gevoel hebben als gelijkwaardig benaderd te worden. Ook zij legden sterk de nadruk op een vertrouwensrelatie met het CLB.

In de gesprekken met de vertegenwoordigers van de cliënten werden de door Wilmots onderscheiden dimensies Bejegening en Deontologisch handelen dus duidelijk aangehaald. Daarnaast werd echter ook verwezen naar het belang van volwaardige participatie van de cliënt, een emancipatorische benadering, die in de vragenlijst van Wilmots minder uitgesproken aan bod kwam. We vroegen de cliënten ook of zij de deskundigheid van de CLB-medewerker zouden kunnen/willen beoordelen. Veelal stelde men dat men die niet in strikte zin kon inschatten, maar wel een zekere "perceptie" van die deskundigheid kon hebben.

³ Voor de leesbaarheid hanteren we in dit rapport steeds de mannelijke vorm.

Vanuit de *CLB-sector* zelf en vanuit het *beleid* werden vooral op itemniveau aanvullende bedenkingen gegeven.

2.4. Bestaande tevredenheidsinstrumenten uit de CLB-sector

Op 17 oktober 2005 stuurden wij naar alle CLB's een e-mail met uitleg over het project en de vraag of zij mogelijk zelf reeds tevredenheidsinstrumenten ontwikkeld hadden en die aan ons konden bezorgen (herinneringsmail op 8/11/05). We kregen daarop reactie van 36 CLB's: 22 CLB's bezorgden ons materiaal, 14 CLB's lieten ons weten geen instrumenten in hun bezit te hebben (tabel 1). Indirect waren er weliswaar meer dan 36, met name 47 CLB's, in deze reacties vertegenwoordigd. Sommigen reageerden immers in naam van een provinciale werkgroep.

In tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de respons over de verschillende netten heen.

Tabel 1

Respons over de centrumnetten heen betreffende de vraag naar tevredenheidsinstrumenten (N = 75)

Net	Instrumenten doorgestuurd	Geen instrumenten	Respons (% net)
Gemeenschaps	8	5	13/24 (54.16%)
Officieel gesubsidieerd	2	0	2/5 (40.00%)
Vrij	12	9	21/46 (45.65%)
Totaal	22	14	36/75 (48.00%)

We kregen op die manier 33 tevredenheidsinstrumenten bezorgd, waarvan ongeveer de helft betrekking had op de begeleiding van leerlingen en/of ouders en de helft op de samenwerking met de scholen. Het ging meestal om schriftelijke vragenlijsten, waarbij een aantal zich weliswaar richtte op collectieve begeleidingsmomenten van cliënten (bv. info-avond voor ouders). We kregen ook een aantal vragenlijsten over de medische consulten doorgestuurd, evenals enkele personeelstevredenheidsvragenlijsten.

De vragen opgenomen in deze instrumenten waren niet noodzakelijk een weerspiegeling van wat cliënten belangrijk vinden in een begeleiding. Toch konden ze inspiratie bieden.

De bezorgde vragenlijsten varieerden sterk in inhoud en methodologische kwaliteit. Wat de leerling- en ouderbevragingen betreft, merkten we dat in de eerste plaats de dimensie Bejegening, maar ook Ervaren resultaat en Informatie sterk in de vragen aan bod kwamen. Bereikbaarheid en Deontologisch handelen werden veel minder vermeld, Continuïteit van de dienstverlening zelfs nergens. De dimensies uit Wilmots' onderzoek werden dus ten dele bevestigd. In de instrumenten waren daarnaast echter ook een aantal vragen terug te vinden die verwezen naar de inspraak en betrokkenheid van de cliënt. Ook vragen naar de gepercipieerde deskundigheid van

de CLB-medewerker en de geschiktheid van de infrastructuur waar de gesprekken doorgingen (privacy & comfort), waren een nieuwigheid in vergelijking met de vragenlijsten uit het licentiaatsonderzoek.

2.5. Informatie uit geconsulteerde bronnen: besluit

Op basis van het onderzoek van Wilmots (2005), de geraadpleegde literatuur, de gesprekken met betrokkenen en de tevredenheidsinstrumenten van de CLB's, kwamen we tot een overzicht van kwaliteitsdimensies die vermoedelijk belangrijk zijn voor cliënten en dus in onze tevredenheidsvragenlijsten terug te vinden moesten zijn. Alle dimensies van Wilmots werden bevestigd als belangrijke aspecten van een goede begeleiding, met uitzondering van Continuïteit van de dienstverlening. Tevens kregen we aanwijzingen dat een aantal andere kwaliteitsdimensies meer zouden kunnen belicht worden in de vragenlijsten. De participatie van de cliënt, de nadruk op zijn empowerment en betrokkenheid, sprong daarbij het meest in het oog. Daarnaast werden ook het aanpassingsvermogen van de medewerker, de duurzaamheid van aangeboden oplossingen, een goede setting/infrastructuur en de deskundigheid van de medewerker vermeld.

3. Constructie itempool

3.1. Opstelling itempool

We vertrokken van de oorspronkelijke vragenlijst van Wilmots (2005) (en dus niet degene die weerhouden werd na de psychometrische analyse) om met een zo groot mogelijke itempool te kunnen starten. Op basis van de nieuwe informatie die we verzamelden, schreven wij een itempool uit die op een aantal punten verschilde van deze vragenlijst.

Vooreerst werd de itempool van Wilmots *aangevuld* met een aantal items, onder meer items die betrekking hadden op de in de literatuur en gesprekken aan bod gekomen onderwerpen als duurzaamheid, aanpassingsvermogen en infrastructuur. Een aantal van die nieuwe items resulteerde bovendien in een nieuwe, zij het nog a priori, dimensie "participatie".

Het advies volgend vanuit de literatuur, besloten we geen uitgebreide bevraging op te nemen over de deskundigheid van de CLB-medewerker. We beperkten ons tot Wilmots' item (Ik had het gevoel dat de CLB-medewerker genoeg wist om mij te

kunnen helpen./ Ik had het gevoel dat de CLB-medewerker genoeg wist om mijn kind te kunnen helpen) en een nieuw item dat peilde naar een indirecte uiting van deskundigheid (De CLB-medewerker had zich telkens goed voorbereid op de gesprekken).

Daarnaast werd een aantal items *geherformuleerd*. Sommige items werden negatief geformuleerd. Negatieve formulering van een deel van de items zou namelijk kunnen tegemoet komen aan responsbias (DeVellis, 1991).

Eén item uit Wilmots' vragenlijst werd *geschrapt*. Het betrof item 15 (Ik kende de CLB-medewerker van mijn school al vóór de begeleiding startte./Ik kende de CLB-medewerker van de school van mijn kind al van vóór de begeleiding startte). In het onderzoek van Wilmots bleek dit item bij zowel leerlingen als ouders het laagst en meest gedifferentieerd gescoord te worden. Dat hoefde op zich geen probleem te vormen. Maar met de bijkomende bedenking dat het kennen van de CLB-medewerker voorafgaand aan de begeleiding eigenlijk geen absolute noodzaak kan genoemd worden en het gebrek aan eenduidigheid van het item (wat is "kennen"? het vermoeden bestond dat hiermee ook gepeild werd naar "informeel" kennen, wat niet de bedoeling was), werd het toch geschrapt.

Op die manier kwamen we tot een *itempool met 83 items voor de leerlingen en 84 items voor de ouders, ingedeeld in zeven a priori dimensies*. Bejegening (18 items, waarvan 2 negatief geformuleerd), Ervaren resultaat (17 items, waarvan 1 negatief geformuleerd), Bereikbaarheid (7 items, waarvan 2 negatief geformuleerd), Informatie (9 items, waarvan 2 negatief geformuleerd), Deontologisch handelen (14 items, waarvan 2 negatief geformuleerd), Continuïteit van de dienstverlening (5 items, waarvan 1 negatief geformuleerd) en Participatie (11/12 items, waarvan 2 negatief geformuleerd). Daarnaast behielden we ook Wilmots' twee vragen betreffende de algemene tevredenheid.

3.2. Review itempool

We lieten de itempool beoordelen door een aantal relevante betrokkenen, zoals ook aangeraden wordt vanuit de literatuur (DeVellis, 1991). We vroegen met name schriftelijke feedback aan alle mensen die ook betrokken waren bij de verkennende gesprekken (cf. 2.3.). Enkel voor de CLB-sector zelf werd de vragenlijst om praktische redenen becommentarieerd door andere dan de eerder betrokken personen. De itempool werd nu ook beoordeeld door een aantal (ex-)cliënten van het CLB: twee ouders en twee leerlingen (zie bijlage 3).

De betrokkenen werd gevraagd ieder item te beoordelen op haar relevantie en op haar duidelijkheid. Ook werd de vraag gesteld of de vragenlijst volledig was, of er nog items toegevoegd moesten worden en zo ja, welke. Tot slot vroegen we nog

naar eventuele tips om de vragenlijst te verbeteren. De bemerkingen waren zeer uiteenlopend. De meest gehoorde opmerking was dat de negatieve formulering van items het begrijpen ervan bemoeilijkte. Toch kozen we ervoor deze negatieve formulering bij de proefafname van de vragenlijsten (cf. hfst. 3) te behouden, zodat we konden nagaan of respondenten dergelijke items inderdaad te moeilijk vonden.

3.3. Resulterende itempool

Op basis van deze feedback en eigen reflectie werd de itempool aangepast en gereduceerd tot 59 items. Deze items waren gemeenschappelijk voor leerlingen en ouders, maar werden vanzelfsprekend soms iets anders geformuleerd. In deze vragenlijst werden alle vooropgestelde a priori dimensies weerhouden: Bejegening (9 items, waarvan 1 negatief geformuleerd), Ervaren resultaat (10 items, waarvan 2 negatief geformuleerd), Bereikbaarheid (7 items, waarvan 2 negatief geformuleerd), Informatie (7 items, waarvan 2 negatief geformuleerd), Deontologisch handelen (10 items, waarvan 2 negatief geformuleerd), Continuïteit van de dienstverlening (5 items), Participatie (9 items, 2 negatief geformuleerd) en daarnaast nog twee items betreffende de algemene tevredenheid.

De uiteindelijke itempool (zoals die zou worden voorgelegd bij de proefafname, cf. hfst. 3) vindt men terug in bijlage 4.

4. Besluit

Op basis van informatie uit nationale en vooral internationale literatuur, gesprekken met belangrijke actoren in het CLB-dienstverleningsgebeuren en bestaande instrumenten van de CLB's, pasten wij de tevredenheidsvragenlijst uit Wilmots' licentiaatsonderzoek verder aan. We kwamen op die manier tot een omvangrijke itempool van meer dan 80 items, die door een "panel van experts" (cliënten en ex-clieënten, vertegenwoordigers van cliënten, CLB-medewerkers, beleidsmensen) werd geëvalueerd. Dit resulteerde in 59 items, die zouden voorgelegd worden aan een grote groep van leerlingen en ouders begeleid door het CLB.

HOOFDSTUK 3.

PROEFAFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN

Doelen en methoden van onderzoek

OBPWO-project:
Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

1. Inleiding

2. Situering proefafname en onderzoeksdoelen

3. Concrete uitwerking van het onderzoek

3.1. Deelnemende cliënten en CLB's

3.2. Methode

3.3. Respons

3.4. Dataverwerking

4. Representativiteit naar de populatie van beide doelgroepen

4.1. Verdeling cliënten over de netten

4.2. Verdeling cliënten over de provincies

5. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de doelstellingen van het vooronderzoek van de leerling- en oudervragenlijsten. We gaan in op de gehanteerde onderzoeksmethoden en bespreken de representativiteit van onze responsgroepen naar net en provincie.

2. Situering proefafname en onderzoeksdoelen

Het vragenlijstonderzoek voor de leerlingen en ouders vond plaats in twee fasen.

In een eerste fase, de zogeheten *proefafname*, werd de geconstrueerde vragenlijst (zoals besproken in hoofdstuk 2) een eerste keer voorgelegd aan een steekproef van leerlingen en ouders.

Bij deze proefafname werden volgende doelstellingen vooropgesteld:

- De constructvaliditeit van de ontwikkelde vragenlijst nagaan via exploratorische factoranalyse.
- Op basis van deze factoranalyse, item-subtest-correlaties en analyse van de interne consistentie een aangepaste vragenlijst construeren.

Deze aangepaste vragenlijst zou vervolgens een tweede keer, tijdens de zogeheten *definitieve afname*, voorgelegd worden aan een grotere steekproef van leerlingen en ouders. Voor deze tweede onderzoeksfase waren de beoogde doelstellingen:

- Een tweede evaluatie van de constructvaliditeit van de vragenlijst aan de hand van factoranalyse.
- Op basis van deze factoranalyse, item-subtest-correlaties en analyse van de interne consistentie een aangepaste en deze keer definitieve vragenlijst construeren.
- In kaart brengen in hoeverre de bevraagde leerlingen en ouders tevreden zijn over de begeleiding door het CLB en over welke aspecten zij het meest tevreden zijn.
- Nagaan hoe goed de verschillende subschalen "algemene tevredenheid" en "loyaliteit" voorspellen en welke van deze subschalen het meest voorspellend is voor deze twee aspecten.
- Analyseren of en zo ja, welke verbanden er zijn tussen de vooropgestelde predictoren enerzijds en de tevredenheid en diverse subschaalscores anderzijds.

In dit hoofdstuk en hoofdstuk 4 en 5 gaan we dieper in op de proefafname, in de hoofdstukken 6 tot en met 14 komen de opzet en resultaten van de definitieve afname aan bod.

3. Concrete uitwerking van het onderzoek

In wat volgt, bespreken we de onderzoeksopzet voor de proefafname van de vragenlijsten.

3.1. Deelnemende cliënten en CLB's

In totaal werden er bij de proefafname 840 vragenlijsten verstuurd, waarvan 420 leerling- en 420 oudervragenlijsten.

Het ging daarbij om leerlingen ouder dan 12 jaar en ouders van leerlingen jonger dan 14 jaar die door de centra individueel begeleid werden⁴ in het kader van vraaggestuurde werking of spijsbelp Problemen. Voor de 12- tot 14-jarigen werd dus, zoals aangekondigd in hoofdstuk 2, zowel een bevraging van de leerlingen als van de ouders voorzien. Het CLB moest minstens twee contacten met de cliënten hebben gehad.

Deze vragenlijsten werden verspreid via zeven CLB's, die at random werden geselecteerd uit de totale groep van CLB's maar waarbij getracht werd de centra zo te selecteren dat ze representatief waren naar net en provincie. We contacteerden uiteindelijk 10 CLB's, omdat één vrij CLB en twee officieel gesubsidieerde CLB's medewerking weigerden. Omwille van die laatste twee weigeringen kon de representativiteit naar net alvast niet gerealiseerd worden. De overige drie officieel gesubsidieerde CLB's contacteerden we immers liever niet voor deelname aan de proefafname, om de representativiteit naar net bij de definitieve afname niet in het gedrang te brengen.

De redenen voor weigering waren: langdurige afwezigheid van de directie wegens ziekte, overbelasting en het reeds eerder medewerking verleend hebben aan het vragenlijstonderzoek (Wilmots).

Een overzicht van de zeven betrokken CLB's is terug te vinden in bijlage 5.

⁴ Wanneer we spreken over de begeleiding van ouders, bedoelen we dit in ruime zin: mogelijk ging het om gesprekken met ouders naar aanleiding van een diagnostisch proces bij hun kind, sowieso is in de context van het CLB de leerling altijd de cliënt.

3.2. Methode

De proefafname vond plaats eind februari en maart 2006.

De CLB's uit de steekproef werden eerst via mail en een week later telefonisch gecontacteerd. Indien ze hun medewerking toezegden, kregen ze vervolgens zowel via mail als per post informatie over de achtergrond en concrete opzet van het onderzoek. Eenmaal de doos met te verzenden vragenlijsten ontvangen geacht werd, werden de centra opnieuw telefonisch gecontacteerd om eventuele vragen te beantwoorden.

Analoog met Wilmots' onderzoeksofzet (Wilmots, 2005) werd gevraagd dat per CLB vijf mensen van een team BaO en vijf mensen van een team SO voor de verspreiding van de vragenlijsten zouden instaan. De vijf mensen van het team BaO werden gevraagd elk 10 oudervragenlijsten te bezorgen, de vijf mensen van het team SO stonden elk in voor het bezorgen van 12 leerlingvragenlijsten en 2 oudervragenlijsten voor ouders van leerlingen uit de eerste graad SO.

Die vijf medewerkers moesten telkens die teamleden zijn wiens beginletter van de familienaam het eerst voorkomt in het alfabet. Door geen beroep te doen op CLB-medewerkers die zich "vrijwillig" aandienden om de vragenlijsten te verspreiden (i.t.t. onderzoek Wilmots), wilden wij vermijden dat via zulke vrijwilligers net de meest geëngageerde medewerkers zouden bereikt worden, wat misschien ook een invloed zou hebben op de tevredenheid van de cliënten die door deze mensen begeleid werden.

Opdat ook de steekproef van cliënten aselekt zou zijn, werd gevraagd om telkens de eerste begeleidingen te nemen uit de periode maart - mei 2005 en uit de periode november 2005 - januari 2006, meer concreet:

- team BaO: telkens de eerste vijf ouderbegeleidingen uit die twee periodes (= 10 vragenlijsten)
- team SO: telkens de eerste zes leerlingbegeleidingen uit die twee periodes en telkens de eerste ouderbegeleiding uit die twee periodes (= 12 + 2 vragenlijsten).

De vragenlijst diende rechtstreeks aan de cliënt bezorgd te worden of meegegeven te worden via de school. De leerling/ouder werd dan gevraagd de ingevulde vragenlijst met de bijgevoegde vooraf gefrankeerde en geadresseerde retouromslag rechtstreeks terug te sturen naar de onderzoekers.

Alle vragenlijsten kregen een codenummer. Elke medewerker die vragenlijsten uitdeelde, kreeg een fiche waarop de nummers van zijn (10 of 14) vragenlijsten werden vermeld. Per nummer en dus per geselecteerde begeleiding moest de CLB-medewerker dan aangeven wat de datum van het eerste begeleidingsgesprek was en welke de initialen van de betreffende leerling waren (opgesplitst per periode en voor het team SO ook per onderwijsniveau). Die fiche diende naar ons te worden teruggestuurd op het moment dat de vragenlijsten werden verspreid. De CLB-

medewerker bewaarde dan een kopie ervan. Dit alles liet ons toe steekproefgewijs na te gaan of de vragenlijsten correct verdeeld waren en tevens een zicht te hebben op welke leerlingen en ouders ons de vragenlijsten (reeds) hadden teruggestuurd (met het oog op herinneringsbrieven, te bezorgen via de CLB's).

Zoals blijkt uit bovenstaande informatie konden de onderzoekers de identiteit van de cliënt niet achterhalen. Ze hadden enkel het codenummer en de initialen. Doordat de cliënten de vragenlijsten rechtstreeks naar de onderzoekers moesten terugsturen, was tevens de anonimiteit van hun tevredenheidsbeoordeling ten aanzien van de CLB-medewerkers gegarandeerd.

Een voorbeeld van een leerling- en oudervragenlijst en CLB-medewerkers-fiche vindt men in respectievelijk bijlagen 6, 7 en 8.

3.3. Respons

Op basis van de fiches die de CLB-medewerkers ons bezorgden, stelden we vast dat niet alle vragenlijsten verspreid waren. In tabel 2 wordt een overzicht gegeven van het geschatte aantal effectief verspreide vragenlijsten per CLB. Bij benadering zouden er 369 leerling- en 382 oudervragenlijsten bezorgd zijn. Dit zijn mogelijk geen volledig juiste cijfers: niet teruggestuurde medewerkersfiches wijzen niet noodzakelijk op niet verspreide vragenlijsten. Maar gezien we van de meeste CLB-medewerkers (66/70) de fiches terugkregen, geeft dit waarschijnlijk toch een vrij goed beeld.

Tabel 2

Aantal verspreide leerling- en oudervragenlijsten per CLB (bij benadering)/(proefafname)

CLB	Verspreide ll.vragenlijsten	%	Verspreide oudervragenlijsten	%
CLB GO Kempen	59	98.33	58	96.67
CLB GO Westhoek	60	100.00	60	100.00
VCLB3 Antwerpen	57	95.00	46	76.67
VCLB Haacht	48	80.00	56	93.33
VCLB Het Meetjesland	27	45.00	48	80.00
VCLB Midden-Limburg	58	96.67	54	90.00
VCLB Roeselare	60	100.00	60	100.00
Totaal	369/420	87.86	382/420	90.95

Nota: Percentages berekend t.o.v. verwachte aantal van 60 verspreide vragenlijsten.

Vaak hadden we geen zicht op de redenen voor het niet verspreiden van vragenlijsten. Drie CLB-medewerkers meldden ons bijvoorbeeld wel dat ze onvoldoende cliënten hadden die voldeden aan de gestelde criteria (bv. periode, min. twee contacten...).

Uit de fiches die de CLB-medewerkers ons bezorgden, leidden we af dat de aselechte verdeling van de vragenlijsten over begeleidingen uit de periodes maart - mei 2005

en november 2005 - januari 2006 grosso modo werd nageleefd. Via contacten met CLB-directies en -medewerkers vernamen we weliswaar dat er soms verwarring bestond over dit criterium: bv. mochten begeleidingen ook na die periode nog doorlopen?, moesten ze in beide periodes lopen?...

Na herinnering (door ons opgestelde brieven, verstuurd door de CLB's) kregen we uiteindelijk 279 ingevulde vragenlijsten toegestuurd: 120 leerlingvragenlijsten en 159 oudervragenlijsten. Dit gaf een globaal antwoordpercentage van 37.15%, een antwoordpercentage specifiek voor de leerlingen van 32.52% en een responspercentage van 41.62% voor de ouders (berekend t.o.v. het aantal verspreide vragenlijsten) (tabel 3). In vragenlijstonderzoek per post wordt een dergelijke respons als gemiddeld beschouwd (Lemmens & Donker, 1990). De lagere respons van de leerlingen was opmerkelijk. In hoofdstuk 4 zullen we hiervoor een aantal mogelijke verklaringen geven.

Naast deze 279 ingevulde vragenlijsten kregen we ook nog 7 niet ingevulde vragenlijsten terug. Voor drie vragenlijsten was de reden van niet-invullen niet gekend, voor de andere vier betrof dit: door CLB verzonden naar een voor de post onbekend adres ($n = 1$), de cliënt had nooit contact gehad met het CLB ($n = 2$), de cliënt was anderstalig en kon de vragenlijst niet invullen ($n = 1$).

In tabel 3 geven we een overzicht van de globale respons en de respons per deelnemend CLB.

Tabel 3

Respons van leerlingen en ouders per deelnemend CLB (proefafname)

CLB	Aantal deelnemende lln.	Antw.pct. ^a	Aantal deelnemende ouders	Antw.pct. ^a
CLB GO Kempen	14	23.73	17	29.31
CLB GO Westhoek	18	30.00	23	38.33
VCLB3 Antwerpen	25	43.86	19	41.30
VCLB Haacht	16	33.33	26	46.43
VCLB Het Meetjesland	10	37.04	25	52.08
VCLB Midden-Limburg	19	32.76	27	50.00
VCLB Roeselare	18	30.00	22	36.67
Totaal	120	32.52	159	41.62

^a Het antwoordpercentage werd telkens berekend t.o.v. het aantal verspreide vragenlijsten, cf. tabel 2.

3.4. Dataverwerking

De vragenlijsten werden optisch ingelezen door Renilde Wuyts van het VCLB-Vormingscentrum.

Niet alle 279 ingevulde vragenlijsten werden opgenomen bij de dataverwerking. Zeven vragenlijsten werden verwijderd en dit om volgende redenen:

- Er werden geen of onvoldoende (≤ 10) tevredenheidsitems beantwoord ($n = 3$), dan wel werd op alle tevredenheidsitems *niet van toepassing* geantwoord ($n = 1$).
- Het vragenblad was ingevuld, maar het antwoordblad ontbrak ($n = 1$).
- De mogelijke scores voor de tevredenheidsitems werden verkeerd geïnterpreteerd (af te leiden uit notities cliënt) ($n = 2$).

Eén leerling en 14 ouders bezorgden ons wel het antwoordblad, maar niet het vragenblad, waardoor de antwoorden op een aantal open vragen ontbraken. Deze vragenlijsten werden niettemin toch opgenomen bij de verwerking.

Op die manier hielden we uiteindelijk 272 vragenlijsten over: 117 leerlingvragenlijsten en 155 oudervragenlijsten.

De vragenlijstgegevens werden in hoofdzaak kwantitatief verwerkt. Enkel de analyse van de open vragen gebeurde op kwalitatieve wijze. Voor de verwerking van de gegevens van de proefafname gebruikten we het statistische programma SPSS 14.0.

4. Representativiteit naar de populatie van beide doelgroepen

We gingen na of de verdeling van de cliënten over de netten en provincies binnen de responsgroep vergelijkbaar was met de verdeling van de centra over de netten en provincies binnen de populatie.

4.1. Verdeling cliënten over de netten

De 75 CLB's zijn als volgt verdeeld over de netten: 46 centra behoren tot het vrije net (61.33%), 24 tot het gemeenschapsnet (32.00%) en 5 centra behoren tot het officieel gesubsidieerde net (6.67%) (gegevens Departement Onderwijs).

Leerlingen: Een χ^2 -toets toonde aan dat de verdeling van de leerlingen significant afweek van de verdeling van de centra over de netten in de populatie: $\chi^2(2, N = 120^5) = 11.19, p = .004$. Er was met name een oververtegenwoordiging van de leerlingen uit de vrije centra (75.21% tgo. 61.33% in de populatie) en een ondervertegenwoordiging van de leerlingen begeleid door gemeenschapscentra (24.79% tgo. 32.00% in populatie) en vooral officieel gesubsidieerde centra (0.00% tgo. 6.67% in populatie).

⁵ Bij elk net werd één case bijgeteld omdat χ^2 niet kan berekend worden met lege cellen (geen lln./ouders uit officieel gesubsidieerde centra).

Ouders: De verdeling van de ouders week eveneens significant af van de verdeling van de centra over de netten in de populatie: $\chi^2(2, N = 158^5) = 15.87, p < .001$. Er was met name een oververtegenwoordiging van de ouders uit de vrije centra (75.48% tgo. 61.33% in de populatie) en een ondervertegenwoordiging van de ouders die samen met hun kind begeleid werden door gemeenschapscentra (24.52% tgo. 32.00% in populatie) en vooral officieel gesubsidieerde centra (0.00% tgo. 6.67% in populatie).

4.2. Verdeling cliënten over de provincies

De 75 CLB's zijn als volgt verdeeld over de provincies: er zijn 17 centra in Antwerpen (22.67%), 13 in Limburg (17.33%), 15 centra in Oost-Vlaanderen (20.00%), 13 in Vlaams-Brabant/Brussel (17.33%) en 17 centra in West-Vlaanderen (22.67%) (gegevens Departement Onderwijs).

Leerlingen: De verdeling van de leerlingen over de verschillende provincies week significant af van de verdeling van de centra over de provincies binnen de gehele populatie: $\chi^2(4, N = 117) = 15.74, p = .003$. Er was een oververtegenwoordiging van leerlingen uit Antwerpen (32.48% tgo. 22.67% in populatie) en West-Vlaanderen (29.06% tgo. 22.67% in populatie). Daarnaast was er een ondervertegenwoordiging van leerlingen uit Vlaams-Brabant/Brussel (13.68% tgo. 17.33% in populatie), Limburg (16.24% tgo. 17.33% in populatie) en vooral Oost-Vlaanderen (8.55% tgo. 20.00% in populatie).

Ouders: De verdeling van de ouders over de verschillende provincies week niet significant af van de verdeling van de centra over de provincies binnen de gehele populatie: $\chi^2(4, N = 155) = 2.99, p = .56$.

5. Besluit

In dit hoofdstuk situeerden we de doelen van de proefafname van de tevredenheidsvragenlijsten en bespraken we de opzet. Via zeven CLB's werd gestreefd naar een aselechte steekproef van leerlingen en ouders die minstens twee contacten hadden gehad in het kader van de vraaggestuurde werking of werking rond spijbelen. Zo werden er bij benadering 369 leerling- en 382 oudervragenlijsten verspreid.

We kwamen bij de proefafname tot een matig globaal responspercentage van 37.15%, waarbij we uiteindelijk 117 leerling- en 155 oudervragenlijsten konden

gebruiken voor verdere analyse. De cliëntengroepen waren niet volledig representatief over netten en provincies heen, met uitzondering van de verdeling van de ouders over de vijf provincies.

HOOFDSTUK 4.
PROEFAFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN
Resultaten psychometrische analyse leerlingen

OBPWO-project:
Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

1. Inleiding

2. Kenmerken responsgroep

3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten vragenlijst

3.1. Itemanalyse

3.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

3.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

3.1.3. Negatief geformuleerde items

3.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

3.3. Beoordeling van de vragenlijst door de respondenten

3.4. Exploratorische factoranalyse

4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kwaliteiten

4.1. Aanpassing vragenlijst

4.1.1. Schrappen van items

4.1.2. Moeilijkheidsgraad vragenlijst: herformuleren van items

4.2. Psychometrische kwaliteiten aangepaste vragenlijst

4.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken

4.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

5. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van de proefafname voor de leerlingvragenlijst. Omdat, zoals vermeld, bij de proefafname de nadruk lag op de psychometrische analyse van de vragenlijst en om een te uitgebreide rapportage te vermijden, zullen we niet ingaan op de tevredenheid zelf van de leerlingen, en vermelden we ook geen gegevens over de bekendmaking van de dienstverlening door het CLB of het praktische verloop van de begeleiding (cf. hfst. 2). Deze bevindingen worden uiteraard wel besproken voor de definitieve afname en dit in hoofdstuk 8.

2. Kenmerken responsgroep

In wat volgt, geven we een kort overzicht van de achtergrondkenmerken van onze responsgroep. We wilden daarbij vooral nagaan of we alle relevante subgroepen van leerlingen met onze bevraging bereikt hadden en daarbij ook representativiteit hadden gerealiseerd.

Uit de gegevens bleek dat er *meer meisjes* (58.77%) *dan jongens* (41.23%) in de responsgroep voorkwamen (tabel 4). Wilmots (2005) stelde hetzelfde vast en ook bij de definitieve afname zou dit het geval blijken te zijn. We komen daar dan op terug (cf. hfst. 8).

De leerlingen uit de *eerste graad* die de vragenlijst invulden, kwamen meestal uit de A-stroom (85.19%). Voor de *tweede en derde graad* waren vooral leerlingen uit het ASO vertegenwoordigd (51.11%, resp. 57.58%), maar waren er ook een behoorlijk aantal BSO- en TSO-leerlingen die de vragenlijst invulden. In de responsgroep waren geen leerlingen uit de vierde graad en slechts drie leerlingen uit het zevende jaar terug te vinden. Geen enkele respondent kwam uit de KSO-richting (tabel 4).

Vergeleken we de *studierichtingen* van de leerlingen uit de tweede en derde graad in onze steekproef met die van de leerlingen uit de tweede en derde graad in de populatie (gegevens oktobertabellen 2005-2006 Departement Onderwijs), dan bleek dat er geen significante afwijking was: $\chi^2(3, n = 85^{67}) = 3.67, p = .30$. We zouden onze gegevens echter moeten vergelijken met de CLB-cliëntenpopulatie, eerder dan de schoolpopulatie in haar geheel. Het is namelijk aannemelijk dat bepaalde onderwijsvormen sterker vertegenwoordigd zijn in de CLB-cliëntengroep, gezien de decretale opdracht om prioritair aandacht te geven aan leerbedreigde leerlingen. We

⁶ In alle cellen, d.w.z. voor elke studierichting, werd er één case bijgeteld, omdat χ^2 niet kan berekend worden met lege cellen (nl. geen KSO-leerlingen).

⁷ Net zoals in de cijfergegevens van het Departement Onderwijs, telden we hier de leerlingen uit het zevende jaar bij de leerlingen derde graad.

hadden echter geen gegevens ter beschikking over de CLB-cliënten en hun onderwijsvorm. In Wilmots' onderzoek (2005) werd bij het vragenlijstonderzoek wel een ondervertegenwoordiging van ASO-leerlingen en lichte oververtegenwoordiging van BSO en TSO vastgesteld. Gezien er bij ons eerder een gelijkmatige vertegenwoordiging van de onderwijsvormen was, moesten we bedachtzaam zijn voor een bias in de respons. We komen daarop terug in paragraaf 4.1.2.

25.00% van de leerlingen in onze responsgroep kwam uit de eerste graad, 41.67% uit de tweede graad, 33.33% uit de derde graad, 0.00% uit de vierde graad (tabel 4). Vergeleken we de verdeling van de leerlingen in *eerste, tweede, derde en vierde graad* met de verdeling van deze leerlingen in de schoolpopulatie (gegevens oktobertabellen 2005-2006 Departement Onderwijs), dan bleek dat die verdeling significant afwijkend was: $\chi^2(3, N = 112^8) = 16.72, p = .001$. Er was een ondervertegenwoordiging van leerlingen uit de eerste graad (25.00% tgo. 33.60% in de populatie) en beperkt ook voor de leerlingen uit de vierde graad (te negeren gezien kleine aantallen: 0.00% tgo. 0.06% in populatie). De leerlingen uit de tweede graad (41.67% tgo. 33.50% in populatie) en derde graad (33.33% tgo. 32.84% in populatie) waren oververtegenwoordigd in de respondentengroep. Onze bevraging wilde zich in tegenstelling tot het licentiaatsonderzoek van Wilmots (2005) ook op de 12- tot 14-jarigen richten. Het leek erop dat wij deze leerlingen echter minder bereikt hadden dan oudere leerlingen. We komen daarop terug in paragraaf 4.1.2. Idealiter hadden we ook hier de vergelijking moeten maken met de globale CLB-cliëntenpopulatie en haar verdeling over graden, maar ook deze gegevens waren niet beschikbaar.

⁸ In alle cellen werd er opnieuw één case bijgeteld, omdat χ^2 niet kan berekend worden met lege cellen (nl. geen leerlingen vierde graad).

Tabel 4

Aantal respondenten (leerlingen) volgens geslacht, onderwijs, graad, onderwijsvorm per graad (proefafname)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
GESLACHT	Jongen	47	41.23
	Meisje	67	58.77
	Totaal	114	100.00
ONDERWIJS	Regulier Secundair Onderwijs	107	96.40
	Buitengewoon Secundair Onderwijs	4	3.60
	Totaal	111	100.00
1 ^{ste} GRAAD	A-stroom	23	85.19
	B-stroom	4	14.81
	Totaal	27	100.00
2 ^{de} GRAAD	ASO	23	51.11
	BSO	8	17.78
	KSO	0	0.00
	TSO	14	31.11
	Totaal	45	100.00
3 ^{de} GRAAD	ASO	19	57.58
	BSO	5	15.15
	KSO	0	0.00
	TSO	9	27.27
	Totaal	33	100.00
4 ^{de} GRAAD	BSO	0	0.00
	Totaal	0	0.00
7 ^{de} JAAR	ASO	0	0.00
	BSO	2	66.67
	KSO	0	0.00
	TSO	1	33.33
	Totaal	3	100.00

Er werd ons via een CLB terecht gesignaleerd dat we bij de antwoordmogelijkheden in de vragenlijst de deeltijdse onderwijssystemen niet vermeld hadden: deeltijds beroepssecundair onderwijs (DBSO), VIZO-Syntra-netwerk of initiatieven van de erkende deeltijdse vorming. We brachten dat dan ook in rekening bij de definitieve afname (cf. hfst. 8).

3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten vragenlijst

In deze paragraaf geven we de resultaten weer van de psychometrische analyse van de tevredenheidsvragenlijst voor de leerlingen. We baseerden ons hierbij op 117 ingevulde vragenlijsten.

We bekeken eerst de kenmerken van de afzonderlijke items, evalueerden de interne consistentie van de vragenlijst en gingen na hoe de respondenten de vragenlijst beoordeelden. Op basis van die analyses schraptten we minder goede items uit de vragenlijst (cf. 4.1. Aanpassing vragenlijst).

De proefvragenlijst bestond, zoals aangegeven in hoofdstuk 2, uit 59 items. Zevenenvijftig items peilden naar specifieke aspecten van tevredenheid over de CLB-dienstverlening en twee items (item 58 en 59) bevroegen de algemene tevredenheid over die dienstverlening. De 59 tevredenheidsitems dienden gescoord te worden op een vier-punts Likert-schaal (1: *helemaal niet akkoord* tot 4: *helemaal akkoord*), met score 5 voor *niet van toepassing*. Naast de tevredenheidsitems waren er nog twee vragen die peilden naar de loyaliteit van cliënten (Zouden ze al dan niet hun vrienden aanraden naar het CLB/de CLB-medewerker te stappen als ze daarover hun mening vragen?). Deze beide vragen moesten gescoord worden tussen 1 (*zeer niet*) en 5 (*zeer wel*).

3.1. Itemanalyse

3.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

Voor elk van de 57 tevredenheidsitems bepaalden we de gemiddelde score, alsook de standaardafwijking en verdelingskenmerken (tabel 5).

Wat de *itemgemiddelden* betreft, is het vanuit psychometrisch oogpunt aangewezen dat de items een gemiddelde kennen dat aansluit bij het centrum van het mogelijke bereik van responsies (DeVellis, 1991), wat in dit geval 2.50 was. Drie items hadden een gemiddelde van 2.44, 17 items hadden een gemiddelde tussen 2.53 en 2.96, maar alle andere itemgemiddeldes lagen hoger dan 3.00 (tabel 5). Dat kon enerzijds een teken van algemene tevredenheid zijn, maar moest anderzijds ook waarschuwen voor mogelijk te weinig differentiërende items.

De *itemstandaardafwijkingen* moeten voldoende hoog zijn, vermits dat erop wijst dat de items goed discrimineren tussen individuen die verscheidene niveaus van tevredenheid kennen (DeVellis, 1991). Uit de analyses bleek dat de items een redelijke variabiliteit kenden⁹ (tabel 5).

Tot slot bekeken we nog de *verdelingskenmerken* van de itemscores. De meeste items, met uitzondering van de laagst scorende items, waren significant ($p < .05$) scheef verdeeld (tabel 5). De negatieve scheefheidswaarden wijzen op een scheve

⁹ Op een vijf-punten-schaal wordt een standaardafwijking beneden 0.50 beschouwd als laag (Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983). Wij pasten dit criterium toe voor de loyaliteitsschaal, die een vijf-punten-schaal was (zie verder). Aangepast voor het aantal responsies in de schaal beschouwden wij een standaardafwijking lager dan 0.40 als laag voor een vier-punten-schaal. In de rest van het rapport zullen we dit als criterium aanhouden.

verdeling met een staart naar links: het tevredenheidsoordeel van de leerlingen was dus veelal positief (tabel 5). Scheve, en met name linksscheve verdelingen, zijn kenmerkend voor tevredenheidsonderzoek (Peterson & Wilson, 1992, vermeld in Danaher & Haddrell, 1996).

Tabel 5
Itemkenmerken (proefafname leerlingen)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheef- heid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
15	was vriendelijk	116	3.57	0.68	-1.81	.000	3.75	.000
28	luisterde naar wat ik vertelde	114	3.56	0.64	-1.58	.000	3.11	.000
52	beoordeelde mij negatief	105	3.52	0.79	-1.72	.000	2.40	.002
6	kon CLB-medewerker vertrouwen	112	3.47	0.63	-0.78	.001	-0.38	.388
9	kreeg kans te vertellen wat me bezig hield	113	3.47	0.66	-1.24	.000	2.02	.004
51	toonde respect voor mij	114	3.45	0.65	-1.16	.000	1.89	.006
36	kwam gemaakte afspraken niet na	97	3.44	0.87	-1.59	.000	1.77	.012
56	deed alsof hij/zij alles beter wist	104	3.41	0.84	-1.41	.000	1.26	.036
37	was bereid te helpen	112	3.41	0.68	-1.25	.000	2.36	.002
24	nam de tijd vragen duidelijk te maken	112	3.34	0.68	-0.89	.000	1.06	.054
47	behandelde informatie vertrouwelijk	107	3.32	0.64	-0.61	.011	0.51	.251
46	kwam gemaakte afspraken na	106	3.31	0.76	-1.12	.000	1.32	.031
12	zochten samen naar verklaring probleem	105	3.29	0.76	-0.94	.000	0.70	.155
41	gaf onduidelijke informatie	100	3.26	0.81	-0.98	.000	0.51	.262
13	duidelijke informatie	115	3.23	0.73	-0.81	.001	0.70	.145
39	drong mening aan mij op	101	3.23	0.89	-0.90	.001	-0.14	.891
23	hield rekening met mijn visie	100	3.22	0.69	-0.51	.038	-0.05	.943
21	te weinig moeite om wensen te begrijpen	96	3.21	0.91	-0.95	.000	0.05	.775
7	bruikbare tips om probleem aan te pakken	108	3.20	0.81	-0.83	.001	0.23	.511
35	besproken welke hulp ik wilde	97	3.19	0.75	-0.77	.003	0.52	.261
54	werkten samen om probleem op te lossen	104	3.18	0.75	-0.74	.003	0.48	.277
29	bij juiste dienst(en) terecht gekomen	72	3.18	0.74	-0.52	.068	-0.25	.747
31	duurde te lang voor ik afspraak kreeg	90	3.16	0.94	-0.82	.002	-0.32	.562
38	was vertrouwenspersoon	110	3.15	0.85	-0.95	.000	0.51	.245
11	kon zich inleven in mijn situatie	113	3.14	0.85	-0.89	.000	0.33	.395
30	goed voorbereid op gesprekken	102	3.14	0.75	-0.52	.032	-0.11	.936
55	sloot aan bij mijn vraag	93	3.13	0.77	-0.96	.001	1.23	.047
17	moeilijk te bereiken	95	3.13	0.87	-0.75	.004	-0.11	.944
10	voorstellen kunnen weigeren	95	3.11	0.69	-0.73	.005	1.29	.040
32	na begeleiding nog beroep doen op CLB	83	3.10	0.91	-1.00	.001	0.46	.320
43	wist genoeg om mij te helpen	108	3.06	0.78	-0.97	.000	1.25	.035
18	op weg geholpen met probleem om te gaan	95	3.06	0.81	-0.61	.017	-0.04	.913
49	nam niet zomaar mening van anderen over	80	3.06	0.82	-0.83	.004	0.58	.250
8	genoeg info over verschillende stappen	104	3.06	0.85	-0.70	.005	0.02	.822
3	begeleiding heeft me vooruit geholpen	112	3.05	0.80	-0.52	.025	-0.23	.681
50	na gesprek duidelijke afspraken opvolging	89	3.03	0.71	-0.43	.090	0.19	.573
14	CLB en school werken niet goed samen	96	3.02	1.05	-0.72	.006	-0.72	.039
40	was gemakkelijk te bereiken	98	2.96	0.84	-0.57	.022	-0.09	.993
19	gesprekken op geschikte momenten	108	2.94	0.78	-0.50	.035	0.09	.698
48	na begeleiding even ver als voordien	96	2.92	1.01	-0.64	.012	-0.65	.081
42	genoeg info over wat te verwachten	99	2.90	0.75	-0.43	.078	0.13	.642
5	bleef mijn situatie op school volgen	92	2.89	0.95	-0.40	.111	-0.83	.011
33	ergens terecht met klachten/ontevredenheid	69	2.86	0.93	-0.50	.084	-0.51	.325
53	buiten schooluren terecht op CLB	71	2.85	0.95	-0.50	.079	-0.59	.210
57	na afloop afspraken over opvolging	80	2.84	0.91	-0.40	.132	-0.57	.195
4	niet genoeg info over rechten als leerling	72	2.83	0.90	-0.37	.188	-0.61	.183
25	buiten afspraken gemakkelijk terecht	72	2.76	0.88	-0.28	.312	-0.58	.222
44	genoeg info over werking van het CLB	101	2.76	0.83	-0.51	.038	-0.09	.987
16	toestemming info doorgeven aan anderen	75	2.76	1.02	-0.43	.121	-0.90	.009
27	info over omgaan met wat leerlingen vertellen	70	2.69	0.86	-0.32	.253	-0.43	.445
22	indien niet te bereiken, belde zelf terug	49	2.67	1.05	-0.31	.341	-1.05	.010
34	wist welke info naar school en andere	85	2.66	1.02	-0.31	.233	-0.98	.001
2	vroeg wat ik van begeleiding vond	86	2.56	0.88	-0.29	.255	-0.58	.165
1	leerkrachten begrijpen mij nu beter	77	2.53	0.99	-0.26	.335	-0.99	.002
20	vroeg naar verwachtingen over begeleiding	81	2.44	0.96	-0.05	.833	-0.95	.003
26	bij langdurige afwezigheid terecht bij andere	34	2.44	1.05	0.00	.996	-1.16	.016
45	genoeg uitleg over wat in mijn dossier	91	2.44	1.01	0.00	.986	-1.09	.000

Het gemiddelde van de itemscores (zonder item 58/59), de *totaalscore*, bedroeg gemiddeld 3.11 ($SD = 0.42$) op een vier-punten-schaal en kende een significant ($p < .01$) linksscheve verdeling. Die totaalscore varieerde van 1.89 tot 3.97 (tabel 6). Daarbij had 9.40% van de respondenten een score lager dan 2.50, 26.50% had een score tussen 2.61 en 3.00, de overigen (64.10%) scoorden hoger dan 3.00.

De gemiddelde scores van *item 58 en 59*, die peilden naar de algemene tevredenheid, bedroegen respectievelijk 3.31 ($SD = 0.83$) en 3.22 ($SD = 0.77$). Beide items waren significant ($p < .001$) linksscheef verdeeld (tabel 6).

De correlatie tussen die twee items was hoog¹⁰ en significant positief ($r = .83$, $p < .001$), wat ons deed besluiten dat het gemiddelde van beide items kon gehanteerd worden als *algemene tevredenheidsscore*. Deze algemene tevredenheidsscore kende een gemiddelde van 3.27 ($SD = 0.77$) op een vier-punten-schaal en was significant linksscheef verdeeld ($p < .001$) (tabel 6).

Hetzelfde gold voor de twee *loyaliteitsvragen* (anderen aanraden naar CLB/CLB-medewerker te stappen): ook zij waren onderling hoog en significant positief gecorreleerd ($r = .77$, $p < .001$). De gemiddelde scores op deze items bedroegen respectievelijk 3.61 ($SD = 0.96$) en 3.78 ($SD = 1.10$) (tabel 6). We hanteerden ook hier het gemiddelde van beide scores als *loyaliteitsscore*. Deze loyaliteitsscore had een gemiddelde van 3.69 ($SD = 0.98$) op een vijf-punten-schaal en was significant linksscheef verdeeld ($p < .05$) (tabel 6).

Tabel 6

Kenmerken totaalscore, item 58 en 59, algemene tevredenheidsscore, loyaliteitsvragen en loyaliteitsscore (proefafname leerlingen)

Item/score	<i>N</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
Totaalscore	117	1.89	3.97	3.11	0.42	-0.74	.002	0.76	.119
58. Tevreden over CLB-medewerker	115	1	4	3.31	0.83	-1.20	.000	1.02	.059
59. Tevreden over CLB	112	1	4	3.22	0.77	-0.89	.000	0.71	.143
Algemene tevredenheidsscore	111	1.00	4.00	3.27	0.77	-1.11	.000	1.05	.057
Aanraden naar CLB te stappen	117	1	5	3.61	0.96	-0.25	.255	-0.36	.400
Aanraden naar CLB'er te stappen	112	1	5	3.78	1.10	-0.69	.004	-0.11	.940
Loyaliteitsscore	112	1.00	5.00	3.69	0.98	-0.50	.030	-0.28	.582

3.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

Items met veel ontbrekende waarden of vaak het antwoord *niet van toepassing* zijn mogelijk onduidelijke of minder goede items. Daarom brachten we dit ook in rekening bij de itemevaluatie.

¹⁰ In wat volgt, zullen we voor de beoordeling van correlaties altijd Cohens (1988) criteria voor ogen houden. Hij stelt dat correlaties tussen .10 en .30 als laag, tussen .30 en .50 als matig en hoger dan .50 als hoog moeten beschouwd worden.

In de totale groep van 6669 (57 items x 117 cliënten) scores, waren er 109 ontbrekende waarden (1.63%).

Het percentage ontbrekende waarden per item varieerde tussen 0.00% (item 1, item 7, item 9, item 11, item 13, item 22, item 24, item 25, item 28) en 4.27% (item 5, item 47, item 49), wat zeker aanvaardbaar was.

Bij 1179 (17.68%) van de scores werd als antwoord *niet van toepassing* (score 5) gegeven.

Een item waarop relatief gezien vaak dit antwoord gegeven wordt, moet geëvalueerd worden met betrekking tot haar zinvolheid voor de vragenlijst. Ook moet nagegaan worden of het vaak *niet van toepassing* antwoorden geen gevolg zou kunnen zijn van een verkeerd of niet begrijpen van een item. Voor volgende items gaf meer dan 30% van de respondenten het antwoord *niet van toepassing*:

Vraag1 (34.19%): Dankzij het CLB begrijpen de leerkrachten mij nu beter.

Vraag4 (37.61%): Ik kreeg niet genoeg informatie over mijn rechten als leerling.

Vraag16 (33.33%): Wanneer de CLB-medewerker informatie wou doorgeven aan anderen, vroeg hij/zij daarvoor eerst mijn toestemming.

Vraag22 (58.12%): Indien ik de CLB-medewerker telefonisch niet kon bereiken, belde hij/zij zelf terug.

Vraag25 (38.46%): Ook buiten onze afspraken kon ik gemakkelijk met vragen op het CLB terecht.

Vraag26 (69.23%): Bij langdurige afwezigheid van de CLB-medewerker kon ik terecht bij andere CLB-medewerkers.

Vraag27 (38.46%): Ik kreeg genoeg informatie over hoe het CLB omgaat met wat leerlingen hen vertellen (privacy).

Vraag29 (36.75%): Dankzij een goede doorverwijzing door de CLB-medewerker ben ik bij de juiste dienst(en) terecht gekomen.

Vraag33 (38.46%): Ik kon ergens terecht met mijn klachten/ontevredenheid over de begeleiding.

Vraag53 (37.61%): Ook buiten de schooluren kon ik terecht op het CLB.

Voor de items 22, 25, 26, 29, 33 en 53 leek het ons aannemelijk dat er regelmatig *niet van toepassing* geantwoord werd. Voor de items 1, 4, 16 en 27 hadden we niet meteen een voor de hand liggende verklaring. Uit verder onderzoek (cf. 4.1.1.) bleek dat deze items op psychometrisch vlak problemen stelden.

In de verdere analyses gaven we de antwoorden *niet van toepassing* als ontbrekende waarde in, gezien die score 5 niet zomaar als numerieke waarde met de scores 1 tot en met 4 verrekend mocht worden.

Voor bepaalde berekeningen, zoals de berekening van Cronbachs alfa-waarden en gecorrigeerde item-totaalscores, wordt "listwise deletion" toegepast, waarbij alle cases die niet voor alle variabelen een waarde hebben, niet in rekening worden gebracht. Omdat er in dat geval in ons databestand te weinig cases overbleven, vervingen we de ontbrekende waarden via het Expectation Maximization (EM) - algoritme. Bij EM worden de ontbrekende waarden vervangen door maximum-likelihood schattingen bekomen op basis van een iteratief proces (Little & Rubin, 2002). EM veronderstelt normale data, maar zou vrij robuust zijn tegen schendingen van die normaliteit (Graham, Hofer, & MacKinnon, 1996), waarvan in ons databestand sprake was.

Omdat we hier met ordinale data te maken hadden, rondde we de bekomen geïmputeerde waarden af naar de dichtstbijgelegen scorewaarden (1 t.e.m. 4) (Allison, 2002). De toegepaste imputatiemethode was niet ideaal (afronden van de waarden leidt mogelijk tot bias; Horton, Lipsitz, & Parzen, 2003), maar bleek pragmatisch de meest aangewezen oplossing.

Wanneer bij analyses gebruik werd gemaakt van EM-imputatie, wordt dat expliciet vermeld in het rapport.

3.1.3. Negatief geformuleerde items

We richtten onze aandacht tevens op een bijzondere subgroep van items, met name de negatief geformuleerde items. In ons proefonderzoek moesten de respondenten deze items ook scoren van 1 tot 4 (5: *niet van toepassing*), maar de 1- tot 4-scores werden in het data-bestand omgekeerd, zodat de scores op dezelfde manier als voor de andere items de mate van tevredenheid weerspiegelden.

Wij namen 11 negatief geformuleerde items op in de vragenlijst: item 4, item 14, item 17, item 21, item 31, item 36, item 39, item 41, item 48, item 52, item 56. Vijf daarvan hadden ook een equivalent positief geformuleerd item in de vragenlijst: item 17 (positief equivalent: item 40), item 36 (positief equivalent: item 46), 39 (positief equivalent: item 10), 41 (positief equivalent: item 13), 48 (positief equivalent: item 3). Onder meer deze positieve equivalenten lieten ons toe te evalueren of het al dan niet aangewezen was negatief geformuleerde items op te nemen.

We bekeken de mate waarin de (omgekeerde) scores op de vijf negatief geformuleerde items weerspiegeld werden in hun positief equivalent. We berekenden daarbij de kappa-coëfficiënt, die de nulhypothese toetst dat overeenkomst in scores aan het toeval te wijten is. Om een nog gedetailleerder beeld te krijgen over die overeenkomst in scoring, berekenden we zelf ook het percentage respondenten dat voor de negatief geformuleerde items en hun positief equivalent een gelijke score gaf (incl. *niet van toepassing*), of een score die eveneens (on)tevredenheid weergaf (1 of 2: ontevredenheid, 3 of 4: tevredenheid).

De kappa-waarden gaven telkens een significante overeenkomst in scoring tussen de gespiegelde items weer. Maar procentueel gezien konden we vaststellen dat 15% tot soms zelfs 40% van de respondenten geen gelijk(soortig) antwoord gaf op de gekoppelde items (tabel 7). Enerzijds kon dit wijzen op een responsbias. Anderzijds was dit mogelijk (ook) een teken dat respondenten in de war raakten door de negatieve formulering van een item. Of er sprake was van een bias in het antwoorden, was moeilijk na te gaan. Dat de negatieve formulering het begrijpen van de items bemoeilijkte, zou alvast het vermoeden bevestigen van de mensen die de oorspronkelijke itempool beoordeelden (cf. hfst. 2, 3.2.).

Tabel 7

Overeenkomst in scoring tussen negatief geformuleerde items en hun positief equivalent: kappa-coëfficiënt en percentage gelijk(soortig) antwoorden (leerlingen)

Neg. geformuleerd item + pos. equivalent	Inhoud items	Kappa	% gelijk(soortig) antwoord ^a
item 17 >< item 40	moeilijk te bereiken >< gemakkelijk te bereiken	.33*** (N = 113)	69.03
item 36 >< item 46	kwam gemaakte afspraken niet na >< kwam gemaakte afspraken na	.43*** (N = 113)	84.07
item 39 >< item 10	drong mening aan mij op >< voorstellen kunnen weigeren	.11* (N = 114)	62.28
item 41 >< item 13	gaf onduidelijke informatie >< duidelijke informatie	.29*** (N = 114)	74.56
item 48 >< item 3	na begeleiding even ver als voordien >< begeleiding heeft me vooruit geholpen	.28*** (N = 112)	72.32

^aGelijk(soortig) antwoord: een gelijke score of een score die eveneens (on)tevredenheid weergeeft (score 1 of 2: ontevredenheid, score 3 of 4: tevredenheid).

* $p < .05$. *** $p < .001$.

3.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

Een goede betrouwbaarheid van een instrument wijst erop dat de scores niet teveel worden beïnvloed door toevallige meetfouten. We evalueerden de interne consistentie van de vragenlijst, wat betrekking heeft op de homogeniteit van de items binnen de schaal, als een facet van die betrouwbaarheid (DeVellis, 1991).

We berekenden *Cronbachs alfa* als maat voor de interne consistentie van de schaal bestaande uit 57 items. Alfa bedroeg .94¹¹ (N = 117), wat zeer hoog is (DeVellis, 1991).

¹¹ Ontbrekende waarden vervangen via EM-algoritme.

Voor geen enkel item had het weglaten van dat item een noemenswaardig effect op alfa voor de totale schaal¹¹.

Correlaties tussen items vormen een indicatie van de interne consistentie van de schaal. De inter-item-correlaties (voor de 57 items) waren positief en varieerden van zeer laag ($r = .00$) tot hoog ($r = .71$). Het aantal niet significante correlaties ($p > .05$) per item varieerde van 8 (item 13) tot 54 (item 26). Veertien items hadden niet significante correlaties met meer dan 30 andere items. Die items sloten dus mogelijk onvoldoende aan bij wat de andere items maten.

We berekenden per item de *correlatie met de totaalscore* op de schaal, berekend als het gemiddelde van de itemscores. Deze correlatie was positief en varieerde van zeer laag ($r = .08$, item 26) tot hoog ($r = .76$, item 37). Item 26 was als enige item niet significant ($p > .05$) gecorreleerd met de totaalscore.

De *correlatie tussen de items en de algemene tevredenheidsscore* (het gemiddelde van item 58 en 59) varieerde van zeer laag ($r = .02$, item 20) tot hoog ($r = .66$, item 43). Zeven items waren niet significant ($p > .05$) gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore: item 2, item 16, item 17, item 20, item 26, item 31 en item 53.

We gingen per item tevens de *gecorrigeerde* (d.w.z. item in kwestie niet mee gerekend) *correlatie na met de som van de itemscores*¹¹. Deze correlatie varieerde eveneens van niet significant zeer laag en zelfs negatief ($r = -.05$, item 26) tot significant hoog ($r = .73$, item 37). We stelden vast dat voor 11 items de correlatie kleiner was dan .30 (item 2, item 4, item 5, item 14, item 16, item 17, item 20, item 26, item 31, item 49, item 53).

3.3. Beoordeling van de vragenlijst door de respondenten

Tot slot gingen we na hoe de respondenten de vragenlijst zelf beoordeelden. We stelden vragen naar de duidelijkheid van de items, de volledigheid van de vragenlijst en de invultijd.

Duidelijkheid van de vragen

81.65% van de leerlingen vond de vragen duidelijk, maar een noemenswaardige 18.35% vond dat niet ($N = 109$).

We vroegen de respondenten toelichting te geven bij de eventuele onduidelijkheid van de vragenlijst. Twintig respondenten gaven uitleg. Meestal vermeldde men vaagweg dat de vragenlijst onduidelijk was, zeven leerlingen verwezen naar specifieke vragen die onduidelijk waren, één leerling bekritiseerde de negatieve formulering van bepaalde vragen.

Volledigheid van de vragenlijst

De vragenlijst werd, algemeen beschouwd, als volledig beoordeeld (96.49%) ($N = 114$).

Leerlingen konden zelf suggesties geven voor toe te voegen vragen. Negen leerlingen gaven volgende suggesties voor of bemerkingen met het oog op bijkomende vragen (geciteerd):

- "Als je nog problemen hebt, zou je nog terugkomen?"
- "Welke problemen heb je?"
- "Dat de leerling zich zekerder voelt."
- "We hebben totaal geen idee van wat er in het dossier staat, wat doorgegeven is aan de school."
- "Meer vragen over 'liet hij je uitspreken; de volledige mening uitdrukken, veranderden sommige dingen 180°?' "
- "Noteer goede en slechte punten van jouw ervaring."
- "Is dit je eerste ervaring met het CLB? Zoniet, wanneer heb je er nog contact mee gehad? Was/waren deze(n) positief? De invloed van het CLB is te klein op deliberaties en klassenraden. Wat vind je hiervan?"
- "Voelde je je op je gemak bij de CLB-medewerker?"
- "Ben je nu van je probleem 'verlost' – is alles nu beter?"

Invultijd en evaluatie invultijd

De gemiddelde invultijd bedroeg ongeveer 26 minuten ($M = 25.63$), zij het met behoorlijke variatie ($SD = 11.05$, $N = 115$). 33.91% van de respondenten bleek meer dan een half uur nodig te hebben om de vragenlijst in te vullen, 13.91% zelfs 40 minuten of meer. Gezien wij met de vragenlijst maximum 30 minuten invultijd beoogden, toonde dit toch aan dat de vragenlijst moest ingekort en/of vereenvoudigd worden.

71.55% van de respondenten vond de invultijd haalbaar, maar voor een aanzienlijke 22.41% vergde het invullen van de vragenlijst toch teveel tijd (voor de overigen mocht het invullen nog langer duren) ($N = 116$).

Tips verbetering vragenlijst

Tot slot vroegen wij de leerlingen tips te geven om de vragenlijst nog te optimaliseren. Twintig respondenten gaven bemerkingen (tabel 8).

Tabel 8

Tips van leerlingen voor verbetering vragenlijst (n = 20)/(proefafname)

Tips/ bemerkingen	Aantal	%
Onduidelijkheid, dubbelzinnigheid	5	22.73
Onoverzichtelijke lay-out, opstelling vragenlijst	6	27.27
Teveel vragen	1	4.55
Teveel gelijkende vragen	1	4.55
Beperkte antwoordmogelijkheden	3	13.64
Onvolledige vragenlijst	4	18.18
Andere	2	9.09
Totaal	22	100.00

De leerlingen mochten zelf vrij bemerkingen noteren bij het scoren van de tevredenheidsitems en sommige daarvan hadden betrekking op de opgestelde vragenlijst. Deze bemerkingen zijn terug te vinden in bijlage 9.

3.4. Exploratorische factoranalyse

Het was de bedoeling de constructvaliditeit van de vragenlijst ook aan de hand van exploratorische factoranalyse te evalueren. Veel gehanteerde vuistregels geven aan dat er 10 à 20 respondenten per gemeten variabele nodig zijn om een voldoende grote steekproef te hebben voor factoranalyse (Thompson, 2004). Met 117 cases kwamen wij daar duidelijk niet aan toe. Hoewel normaal gezien ook de mate waarin de factoren gesatureerd zijn door de betreffende variabelen in rekening moet gebracht worden (Thompson, 2004), bleek alleszins dat we geen factoroplossing uit de data konden verkrijgen (matrix niet positief definit). Daarom konden we ons bij de aanpassing van de vragenlijst enkel baseren op de eerder vermelde itemanalyses. Tevens betekende dit dat we op basis van de data nog geen subschalen (verwijzend naar factoren) in de vragenlijst konden identificeren.

4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kwaliteiten

4.1. Aanpassing vragenlijst

4.1.1. Schrappen van items

In bijlage 10 worden de resultaten van de psychometrische evaluatie per item overzichtelijk gemaakt.

We baseerden ons daarop om items die de psychometrische kwaliteiten van de vragenlijst negatief beïnvloedden, te schrappen.

Eerst richtten we ons op de *correlatie van het item met de totaalscore*. Items die niet significant ($p > .05$) correleerden, werden geschrapt. Op basis hiervan werd één item verwijderd: item 26.

Vervolgens bekeken we de *correlatie van het item met de algemene tevredenheidsscore*. Items die niet significant correleerden ($p > .05$), werden geschrapt. Op basis hiervan werden zeven items verwijderd: item 2, item 16, item 17, item 20, item 26, item 31, item 53.

Daarna brachten we de *gecorrigeerde correlatie met de somscore van alle items* in rekening. Items met een correlatie kleiner dan .30 werden verwijderd. Op basis hiervan werden 11 items geschrapt: item 2, item 4, item 5, item 14, item 16, item 17, item 20, item 26, item 31, item 49, item 53.

Vervolgens schrapten we de items met *niet significante* ($p > .05$) *correlaties met meer dan 30 andere items*. Dit was het geval voor vijftien items: item 1, 2, 4, 5, 14, 16, 17, 20, 22, 26, 27, 31, 36, 49, 53.

Daarna richtten we ons nog op de *negatief geformuleerde items*. Op basis van bovenstaande criteria werden reeds 5 (item 4, item 14, item 17, item 31, item 36) van de 11 negatief geformuleerde items geschrapt. Item 21, 39, 41, 48, 52 en 56 bleven nog over, waarvan item 39, 41 en 48 nog een positief equivalent item in de vragenlijst hadden. We gaven reeds eerder aan dat de leerlingen moeite hadden met de negatieve formulering van items. Het leek dan ook aangewezen de overblijvende negatief geformuleerde items positief te formuleren en zo op te nemen in de vragenlijst. Daardoor vielen er echter nog drie items weg: het positief herformuleren van item 39, 41 en 48 leidde immers tot een herhaling van respectievelijk het equivalent item 10, 13 en item 3, en daarom werden deze items dus ook geschrapt.

Van de overblijvende items gingen we *gemiddelde, standaardafwijking, scheefheidswaarde, percentage antwoorden niet van toepassing* en *vermelding van onduidelijkheid in open vragen* na. Geen van de items werd op basis van die kenmerken geschrapt, ofwel omdat daar geen reden toe was, dan wel omdat het nog te verantwoorden was (bv. inhoudelijk) het item in de vragenlijst te behouden. Daarbij werd overigens rekening gehouden met het feit dat de vragenlijst nogmaals zou worden afgenomen en op basis daarvan (o.m. na factoranalyse) nog zou ingekort worden.

Op basis van al deze criteria werden in totaal 18 items geschrapt, wat leidde tot een vragenlijst met 41 items (39+2). De geschrapte items waren: items 1, 2, 4, 5, 14, 16, 17, 20, 22, 26, 27, 31, 36, 39, 41, 48, 49, 53.

Uiteindelijk schraptten we ook nog item 52 (Ik had het gevoel dat de CLB-medewerker mij negatief beoordeelde), omdat dat item moeilijk positief te herformuleren was. De weglating van dat item had nauwelijks effect op de alfa-waarde. Zo kwamen we tot een vragenlijst met 40 items (38+2).

In bijlage 11 geven we een overzicht van de behouden en geschrapte items, per a priori subschaal. Op basis van de voorgaande resultaten konden we stellen dat de leerlingvragenlijst psychometrisch gezien voor verbetering vatbaar was, en dat de proefafname met andere woorden haar doel niet gemist had.

4.1.2. Moeilijkheidsgraad vragenlijst: herformuleren van items

We kregen verscheidene aanwijzingen dat de vragenlijst voor sommige leerlingen te moeilijk was.

In paragraaf 2 vermeldde we reeds dat de eerste graad SO ondervertegenwoordigd was in onze responsgroep en dat er geen sprake was van een misschien te verwachten oververtegenwoordiging van BSO- en TSO-leerlingen. Deze gegevens, in combinatie met de opmerkingen van een noemenswaardig percentage leerlingen over de onduidelijkheid van de vragen en de lange invultijd, deden ons besluiten dat de leerlingvragenlijst mogelijk te omvangrijk en te moeilijk was.

We gingen na of bepaalde *subgroepen* van leerlingen het moeilijker hadden met de vragenlijst dan andere. De onderwijsvorm bleek alvast voor leerlingen uit de tweede en derde graad een effect te hebben op de tijd nodig voor het invullen van de vragenlijst: $F(2,76) = 6.70, p = .002$. Post hoc Tukey toetsen wezen uit dat leerlingen uit het BSO significant meer tijd nodig hadden voor het invullen van de vragenlijst dan leerlingen uit het ASO en leerlingen uit het TSO. Er bleek echter geen significant verband te zijn met het feit of de leerlingen de vragenlijst al dan niet duidelijk vonden: $\chi^2(2, 76) = .80, p = .67$. De graad waaruit de leerling kwam, bleek geen significant

effect te hebben op de nodige invultijd ($F[2, 103] = 1.80, p = .17$), noch op het al dan niet duidelijk vinden van de vragenlijst ($\chi^2[2, 102] = 0.85, p = .66$).

Omwillen van de aanwijzingen dat de vragenlijst te moeilijk was, trachtten we de items duidelijker te formuleren. Tevens werden de weerhouden negatief geformuleerde items nu in positieve zin geformuleerd. Door het schrappen van items op basis van psychometrische criteria, was de vragenlijst bovendien reeds in omvang gereduceerd. Eén leerling (ASO, 1^e jaar) gaf feedback op de voorgestelde herformulering van de items.

De weerhouden items en hun herformulering zijn terug te vinden in bijlage 12.

4.2. Psychometrische kwaliteiten aangepaste vragenlijst

4.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken

De itemgemiddelden varieerden tussen 2.44 (item 45) en 3.57 (item 15).

De itemstandaardafwijkingen varieerden tussen 0.63 (item 6) en 1.02 (item 34).

We berekenden subschaalscores als de gemiddelde scores van de items uit de betreffende (a priori) subschaal. De subschaalgemiddelden varieerden van 2.91 (Bereikbaarheid) tot 3.40 (Bejegening). De standaardafwijkingen ervan gingen van 0.51 (Bejegening) tot 0.70 (Continuïteit) (tabel 9).

De totaalscore voor de aangepaste vragenlijst bedroeg gemiddeld 3.15 ($SD = 0.46$) op een vier-punten-schaal en varieerde van tot 1.82 tot 4.00 (tabel 9).

Tabel 9

Kenmerken a priori subschalen en totale schaal (proefafname leerlingen)

	<i>N</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
Bejegening	117	1.56	4.00	3.40	0.51	-1.15	.000	1.58	.012
Ervaren resultaat	116	1.67	4.00	3.10	0.56	-0.60	.010	0.03	.806
Bereikbaarheid	113	1.00	4.00	2.91	0.66	-0.45	.051	0.36	.363
Informatie	117	1.50	4.00	3.00	0.58	-0.43	.054	-0.10	.952
Deontologisch handelen	116	1.00	4.00	3.01	0.60	-0.45	.048	0.28	.436
Continuïteit	109	1.00	4.00	3.00	0.70	-0.70	.004	0.46	.281
Participatie	117	1.33	4.00	3.23	0.57	-0.91	.000	0.92	.076
Totaalscore	117	1.82	4.00	3.15	0.46	-0.76	.001	0.85	.092

4.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

We bekeken per a priori subschaal en voor de totale vragenlijst (38 items) of de interne consistentie aanvaardbaar was. We geven ook hier de alfa-waarden weer bekomen na vervanging van de ontbrekende waarden via het EM-algoritme. Voor de subschalen Bejegening, Ervaren resultaat, Participatie en de totale vragenlijst was alfa zeer goed, voor de subschalen Informatie en Deontologisch handelen was alfa voldoende. De alfa voor Bereikbaarheid en Continuïteit was vrij laag (DeVellis, 1991). Die lage waarden waren vermoedelijk te verklaren door het beperkt aantal items in die subschalen. Ook de standaardmeetfout (SMF) werd berekend om het bereik aan te geven waarbinnen de ware score van een individu vermoedelijk viel (tabel 10).

De gemiddelde gecorrigeerde item-subschaal-correlatie (item t.o.v. som scores items in subschaal zonder item in kwestie) was voor alle subschalen matig tot hoog. De gemiddelde inter-item-correlaties per subschaal waren eveneens matig tot hoog (tabel 10).

Tabel 10

Interne consistentie a priori subschalen en totale schaal (proefafname leerlingen)

	Cronbachs α , ($N = 117$) ^a	SMF	Gemiddelde gecorr. item- subschaal- correlatie ^a	Gemiddelde inter-item- correlatie
Bejegening (9 items)	.87	0.18	.62	.46
Ervaren resultaat (7 items)	.80	0.25	.53	.41
Bereikbaarheid (3 items)	.63	0.40	.44	.41
Informatie (4 items)	.66	0.34	.44	.36
Deontologisch handelen (6 items)	.69	0.33	.44	.37
Continuïteit (3 items)	.63	0.43	.45	.53
Participatie (6 items)	.80	0.25	.56	.43
Totale schaal (38 items)	.94	0.11	.52	.35

^aBerekend na vervanging van de ontbrekende waarden via het EM-algoritme.

De items waren allemaal significant ($p < .01$) gecorreleerd met de verschillende subschaalscores (tabel 11).

Alle items waren tevens significant ($p < .01$) gecorreleerd met de totaalscore, al varieerde die correlatie van matig ($r = .44$, item 40) tot hoog ($r = .76$, item 37, item 54) (tabel 11).

Alle items waren daarnaast significant ($p < .01$), en met name matig tot hoog gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore. De correlaties van de items met die score varieerden tussen .30 (item 44) en .66 (item 43) (tabel 11).

Ook de gecorrigeerde item-totaalscore was voor elk item significant ($p < .01$) (tabel 11).

Voor geen enkel item zagen we bij weglating een opvallende stijging in de Cronbachs alfa-waarde.

Tabel 11

Correlaties item-(a priori)subschaal, item-totaalscore en item-algemene tevredenheidsscore (proefafname leerlingen)

Item	Bej.	Erv.res.	Bereikb.	Info.	Deont.	Cont.	Particip.	Totscore	Gecorr. item-totscore ^a	Alg tevr-score
3	.37	.67	.18	.42	.23	.29	.35	.47	.45	.40
6	.67	.57	.23	.40	.42	.32	.62	.65	.58	.46
7	.49	.71	.29	.38	.28	.21	.42	.53	.48	.45
8	.49	.56	.36	.78	.38	.22	.53	.61	.54	.35
9	.68	.56	.17	.36	.44	.29	.59	.62	.58	.50
10	.47	.49	.17	.30	.37	.18	.61	.52	.47	.36
11	.71	.52	.32	.45	.50	.22	.62	.66	.60	.49
12	.60	.50	.18	.56	.45	.32	.75	.64	.60	.37
13	.52	.60	.45	.70	.46	.29	.54	.65	.62	.49
15	.62	.40	.07	.34	.28	.25	.57	.51	.48	.41
18	.56	.82	.35	.47	.54	.54	.58	.70	.59	.61
19	.36	.47	.79	.29	.38	.35	.35	.51	.48	.32
21	.56	.46	.33	.39	.41	.30	.54	.57	.50	.51
23	.68	.58	.34	.54	.56	.48	.85	.74	.69	.50
24	.65	.53	.36	.31	.43	.37	.55	.63	.60	.44
25	.36	.31	.81	.49	.42	.28	.39	.52	.42	.41
28	.78	.58	.30	.46	.58	.33	.69	.72	.66	.61
29	.42	.58	.44	.59	.51	.52	.51	.62	.40	.47
30	.50	.71	.38	.33	.50	.50	.52	.63	.61	.50
32	.38	.47	.38	.31	.39	.84	.40	.52	.45	.52
33	.44	.49	.27	.32	.65	.52	.51	.58	.37	.43
34	.30	.45	.51	.37	.69	.40	.28	.51	.47	.34
35	.59	.58	.42	.48	.59	.60	.76	.72	.67	.50
37	.79	.59	.47	.50	.59	.38	.63	.76	.74	.63
38	.57	.55	.26	.45	.70	.38	.47	.64	.59	.55
40	.26	.34	.80	.40	.44	.25	.29	.44	.39	.34
42	.28	.38	.32	.77	.35	.36	.38	.48	.46	.33
43	.57	.79	.44	.48	.67	.45	.57	.75	.71	.66
44	.28	.28	.17	.67	.43	.48	.42	.46	.38	.30
45	.25	.42	.25	.58	.72	.28	.33	.51	.42	.31
46	.62	.48	.46	.38	.73	.35	.52	.64	.58	.51
47	.55	.45	.33	.29	.66	.34	.51	.59	.51	.46
50	.50	.58	.28	.43	.56	.82	.58	.64	.56	.54
51	.72	.54	.35	.46	.60	.45	.60	.70	.67	.65
54	.64	.63	.41	.55	.62	.52	.78	.76	.75	.60
55	.53	.68	.35	.50	.68	.53	.61	.71	.67	.53
56	.52	.36	.20	.38	.28	.26	.67	.51	.47	.52
57	.29	.55	.41	.48	.50	.88	.44	.56	.51	.33

Noot: Vet gedrukt: correlatie van item met bijhorende a priori subschaal.

^aOntbrekende waarden vervangen via het EM-algoritme.

De subschaalscores waren onderling allemaal significant matig tot hoog gecorreleerd ($p < .01$). De correlaties varieerden van .31 (tussen Bereikbaarheid en Continuïteit) tot .78 (tussen Bejegening en Participatie) (tabel 12). De hoge correlaties deden vermoeden dat er nog een reductie van het aantal onderscheiden dimensies mogelijk zou blijken na de definitieve afname.

Alle subschalen waren significant ($p < .01$) en hoog gecorreleerd met de totaalscore. De correlaties varieerden van .57 (Bereikbaarheid) tot .87 (Ervaren resultaat en Participatie). De correlaties van de subschalen met de algemene tevredenheidsscore varieerden van matig ($r = .42$, Bereikbaarheid) tot hoog ($r = .74$, Ervaren resultaat) (tabel 12).

Tabel 12

Correlaties van de a priori subschalen onderling en van de a priori subschalen met de totaalscore en de algemene tevredenheidsscore (proefafname leerlingen)

	Bej.	Erv.res.	Bereik.	Info.	Deont.	Cont.	Part.	Tot-score	Alg tevr-score
Bejegening	1.00								
Ervaren resultaat	.69	1.00							
Bereikbaarheid	.38	.44	1.00						
Informatie	.55	.63	.44	1.00					
Deontologisch handelen	.62	.65	.49	.55	1.00				
Continuïteit	.41	.56	.31	.44	.52	1.00			
Participatie	.78	.69	.38	.64	.57	.51	1.00		
Totaalscore	.85	.87	.57	.75	.81	.62	.87	1.00	
Alg tevr score	.64	.74	.42	.51	.60	.54	.62	.76	1.00

We konden besluiten dat de aangepaste leerlingvragenlijst reeds adequate psychometrische kenmerken vertoonde en na een tweede afname vermoedelijk zou leiden tot een betrouwbare en valide tevredenheidsvragenlijst.

5. Besluit

Na psychometrische analyse schraptten we 19 items uit de proefversie van de tevredenheidsvragenlijst voor leerlingen en weerhielden we dus een vragenlijst met 40 items. De psychometrische kwaliteiten van deze vragenlijst waren goed voor een instrument dat nog in ontwikkeling was. Toch was de interne consistentie van de subschalen nog voor verbetering vatbaar. De negatief geformuleerde items bleken soms voor verwarring te zorgen en werden, indien ze nog behouden waren na de psychometrische analyse, in positieve zin geherformuleerd. We hadden tevens diverse aanwijzingen dat de vragenlijst voor sommige leerlingen nog te moeilijk was. Daarom werd getracht, waar mogelijk, de items eenvoudiger te formuleren.

HOOFDSTUK 5.
PROEFAFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN
Resultaten psychometrische analyse ouders

OBPWO-project:
Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

1. Inleiding
2. Kenmerken responsgroep
3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten vragenlijst
 - 3.1. Itemanalyse
 - 3.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken
 - 3.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing
 - 3.1.3. Negatief geformuleerde items
 - 3.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie
 - 3.3. Beoordeling van de vragenlijst door de respondenten
 - 3.4. Exploratorische factoranalyse
4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kwaliteiten
 - 4.1. Aanpassing vragenlijst
 - 4.1.1. Schrappen van items
 - 4.1.2. Herformuleren van items
 - 4.2. Psychometrische kwaliteiten aangepaste vragenlijst
 - 4.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken
 - 4.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie
5. Besluit

1. Inleiding

In wat volgt, bespreken we de resultaten van de proefafname van de oudervragenlijst, op analoge wijze als voor de leerlingvragenlijst (cf. hfst. 4).

2. Kenmerken responsgroep

In tabel 13 worden een aantal achtergrondkenmerken van de kinderen voor wie de ouders de vragenlijst invulden, weergegeven.

Uit de gegevens blijkt dat er meer ouders *voor hun zoon* (67.97%) dan voor hun dochter (32.03%) de vragenlijst invulden. De verdeling naar geslacht was dus omgekeerd in vergelijking met de leerlingbevragingen, wat opnieuw aansluit bij de vaststellingen van Wilmots (2005) en ook bij de definitieve afname zou geconcludeerd worden. We komen daar dan op terug (cf. hfst. 8).

Het merendeel van de ouders vulde de vragenlijst in voor een kind uit het *kleuter- of lager onderwijs* (85.61%). Dat sloot aan bij hoe de CLB's gevraagd werden de vragenlijsten te verdelen: per CLB moesten 50 van de 60 oudervragenlijsten (83.33%) gegeven worden aan ouders van kinderen in het basisonderwijs, de overigen gingen naar ouders van leerlingen in (de eerste graad van) het secundair onderwijs. Wat dat laatste betreft, zien we weliswaar dat er onterecht zeven vragenlijsten bezorgd werden aan ouders van leerlingen uit de tweede graad secundair onderwijs.

Meestal vulden de *moeders* de vragenlijst in (74.19%), in mindere mate de vaders (16.77%), beide samen (7.10%) of anderen (voogd...) (1.94%) ($N = 155$).

Tabel 13

Biografische gegevens m.b.t. de kinderen van de respondenten (proefafname)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
GESLACHT	Jongen	104	67.97
	Meisje	49	32.03
	Totaal	153	100.00
ONDERWIJS	Kleuteronderwijs	27	19.42
	Lager onderwijs	85	61.15
	Buitengewoon Lager Onderwijs	7	5.04
	Buitengewoon Secundair Onderwijs	4	2.88
	Secundair onderwijs	16	11.51
	Totaal	139	100.00
1 ^{ste} GRAAD	A-stroom	13	81.25
	B-stroom	3	18.75
	Totaal	16	100.00
2 ^{de} GRAAD	ASO	2	28.57
	BSO	2	28.57
	KSO	0	0.00
	TSO	3	42.86
	Totaal	7	100.00

3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten vragenlijst

In deze paragraaf geven we de resultaten weer van de psychometrische analyse van de tevredenheidsvragenlijst voor de ouders. We baseerden ons hierbij op 155 ingevulde vragenlijsten.

3.1. Itemanalyse

We bespreken voor elk van de items enkele belangrijke psychometrische kenmerken. De proefvragenlijst bestond uit 59 items analoog aan de items uit de leerlingvragenlijst, waaronder dus 57 items die naar specifieke aspecten van tevredenheid over de CLB-dienstverlening peilden en 2 items (item 58 en 59) die de algemene tevredenheid bevroegen. Naast de tevredenheidsitems waren er nog twee vragen die peilden naar de loyaliteit van cliënten (Zouden ze al dan niet andere ouders aanraden naar het CLB/de CLB-medewerker te stappen als ze daarover hun mening vragen?). De responschalen waren eveneens dezelfde als bij de leerlingen.

3.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

De gemiddelde score, de standaardafwijking en verdelingskenmerken zijn per item weergegeven in tabel 14.

Wat de *itemgemiddelden* betreft, had geen enkel item een gemiddelde lager dan 2.50, acht items scoorden gemiddeld tussen 2.83 en 3.00, alle andere items hadden een gemiddelde van 3.00 of meer (tabel 14).

Uit de *standaardafwijkingen* bleek dat de items een behoorlijke variabiliteit kenden (tabel 14).

Tot slot bekeken we nog de *verdelingskenmerken* van de itemscores. Zo goed als alle items waren significant ($p < .05$) scheef verdeeld. De negatieve scheefheidswaarden wijzen op een scheve verdeling met een staart naar links: het tevredenheidsoordeel van de ouders was dus, net zoals dat van de leerlingen, meestal positief. Voor vele items was de kurtosis niet significant verschillend van nul (tabel 14).

Tabel 14

Itemkenmerken (proefafname ouders)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>P</i>	Kurtosis	<i>P</i>
15	was vriendelijk	150	3.58	0.69	-1.98	.000	4.48	.000
36	kwam gemaakte afspraken niet na	136	3.52	0.78	-1.79	.000	2.87	.000
37	was bereid te helpen	148	3.51	0.57	-0.83	.000	1.02	.040
28	luisterde naar wat ik vertelde	149	3.49	0.61	-1.13	.000	2.03	.002
46	kwam gemaakte afspraken na	145	3.47	0.55	-0.62	.003	0.87	.066
24	nam de tijd vragen duidelijk te maken	145	3.46	0.53	-0.11	.584	-1.35	.000
9	kreeg kans te vertellen wat me bezig hield	146	3.45	0.69	-1.23	.000	1.75	.004
52	beoordeelde mij negatief	134	3.44	0.81	-1.58	.000	2.14	.002
51	toonde respect voor mij	146	3.42	0.60	-0.89	.000	1.87	.003
6	kon CLB-medewerker vertrouwen	144	3.42	0.71	-1.28	.000	1.84	.003
47	behandelde informatie vertrouwelijk	131	3.40	0.56	-0.50	.021	0.89	.070
19	gesprekken op geschikte momenten	145	3.39	0.62	-0.67	.002	0.45	.246
56	deed alsof hij/zij alles beter wist	138	3.38	0.81	-1.31	.000	1.22	.024
12	zochten samen naar verklaring probleem	139	3.33	0.72	-0.83	.000	0.29	.411
23	hield rekening met mijn visie	138	3.32	0.66	-0.92	.000	1.62	.007
22	indien niet te bereiken, belde zelf terug	116	3.30	0.76	-1.05	.000	1.06	.052
11	kon zich inleven in mijn situatie	144	3.30	0.74	-0.86	.000	0.41	.280
16	toestemming info doorgeven aan anderen	116	3.29	0.87	-1.25	.000	0.96	.069
43	voldoende deskundig om te helpen	142	3.29	0.70	-0.97	.000	1.45	.011
39	drong mening aan mij op	136	3.29	0.93	-1.17	.000	0.41	.286
30	goed voorbereid op gesprekken	139	3.28	0.69	-0.97	.000	1.62	.007
13	duidelijke informatie	148	3.28	0.75	-1.00	.000	1.10	.031
55	sloot aan bij mijn vraag	131	3.26	0.66	-0.66	.003	0.76	.105
32	na begeleiding nog beroep doen op CLB	109	3.26	0.70	-1.06	.000	2.08	.004
5	bleef situatie van mijn kind op school volgen	129	3.26	0.77	-1.10	.000	1.32	.021
54	werkten samen om probleem op te lossen	133	3.26	0.73	-0.91	.000	0.94	.061
3	begeleiding heeft me vooruit geholpen	145	3.25	0.73	-0.96	.000	1.24	.020
10	voorstellen kunnen weigeren	122	3.25	0.71	-0.96	.000	1.54	.012
38	was vertrouwenspersoon	133	3.23	0.75	-0.85	.000	0.68	.132
14	CLB en school werken niet goed samen	137	3.23	0.93	-1.08	.000	0.26	.442
7	bruikbare tips om probleem aan te pakken	142	3.22	0.82	-0.98	.000	0.62	.148
18	op weg geholpen met probleem om te gaan	129	3.22	0.71	-0.61	.006	0.18	.558
35	besproken welke hulp ik wilde	136	3.21	0.78	-0.96	.000	0.85	.077
29	bij juiste dienst(en) terecht gekomen	112	3.20	0.90	-1.08	.000	0.54	.228
41	gaf onduidelijke informatie	140	3.19	0.99	-1.05	.000	0.01	.851
40	was gemakkelijk te bereiken	138	3.17	0.78	-0.69	.002	0.02	.824
21	te weinig moeite om wensen te begrijpen	133	3.17	0.89	-0.79	.000	-0.25	.605
50	na gesprek duidelijke afspraken opvolging	127	3.14	0.78	-0.76	.001	0.37	.336
17	moeilijk te bereiken	137	3.12	0.82	-0.64	.003	-0.18	.749
31	duurde te lang voor ik afspraak kreeg	132	3.12	0.91	-0.86	.000	-0.01	.874
48	na begeleiding even ver als voordien	129	3.12	0.96	-0.89	.000	-0.15	.816
44	voldoende info over werking van het CLB	134	3.10	0.83	-0.67	.002	-0.12	.876
42	voldoende info over wat te verwachten	137	3.10	0.81	-0.79	.000	0.39	.303
53	buiten schooluren terecht op CLB	90	3.10	0.85	-0.87	.002	0.41	.349
8	voldoende info over verschillende stappen	134	3.09	0.89	-0.70	.002	-0.29	.509
25	buiten afspraken gemakkelijk terecht	103	3.09	0.77	-0.68	.006	0.40	.338
34	wist welke info naar school en andere	122	3.05	0.90	-0.72	.002	-0.19	.753
57	na afloop afspraken over opvolging	110	3.00	0.84	-0.58	.015	-0.13	.886
4	niet voldoende info over rechten als ouder	94	3.00	0.96	-0.52	.039	-0.82	.011
27	info over omgaan met gegevens	122	2.98	0.87	-0.65	.004	-0.12	.893

(vervolg tabel 14)

49	nam niet zomaar mening van anderen over	113	2.97	0.83	-0.62	.009	0.04	.778
26	bij langdurige afwezigheid terecht bij andere	50	2.96	0.81	-0.41	.211	-0.25	.814
1	meer begrip op school dankzij CLB	125	2.96	0.91	-0.70	.002	-0.17	.782
33	terecht met mijn klachten/ontevredenheid	70	2.96	0.84	-0.82	.007	0.48	.328
20	vroeg naar verwachtingen over begeleiding	119	2.85	0.93	-0.41	.067	-0.67	.038
2	vroeg wat ik van begeleiding vond	119	2.85	0.95	-0.47	.038	-0.67	.034
45	voldoende uitleg over wat in mijn dossier	136	2.83	0.95	-0.43	.040	-0.72	.011

De *totaalscore* bedroeg gemiddeld 3.19 ($SD = 0.55$) op een vier-punten-schaal en was significant ($p < .001$) linksscheef verdeeld. Deze totaalscore varieerde van tot 1.00 en met 4.00 (tabel 15). Daarbij had 7.74% van de respondenten een totaalscore van 2.45 of lager, 24.52% had een totaalscore tussen 2.55 en 3.00, de overigen (67.74%) scoorden hoger dan 3.00.

Vraag 58 en 59 peilden naar de algemene tevredenheid. De gemiddelde scores op beide items bedroegen respectievelijk 3.27 ($SD = 0.79$) en 3.29 ($SD = 0.71$). Beide items kenden een significant ($p < .001$) linksscheve verdeling (tabel 15).

De correlatie tussen die twee items was hoog en significant positief ($r = .83$, $p < .001$), wat ons net zoals bij de leerlingen deed besluiten dat het gemiddelde van beide items kon gehanteerd worden als “algemene tevredenheidsscore”. Deze algemene tevredenheidsscore kende een gemiddelde van 3.31 ($SD = 0.71$) op een vier-punten-schaal (tabel 15).

Ook de twee *loyaliteitsvragen* waren onderling hoog en significant positief gecorreleerd ($r = 0.79$, $p < .001$). De gemiddelde scores op deze items lagen hoog; ze bedroegen respectievelijk 4.14 ($SD = 0.98$) en 4.21 ($SD = 0.96$). We konden dus ook hier het gemiddelde van beide scores als “loyaliteitsscore” hanteren. Deze loyaliteitsscore had een gemiddelde van 4.16 ($SD = 0.92$) op een vijf-punten-schaal (tabel 15).

Tabel 15

Kenmerken totaalscore, item 58 en 59, algemene tevredenheidsscore, loyaliteitsvragen en loyaliteitsscore (proefafname ouders)

Item/score	<i>N</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
Totaalscore	155	1.00	4.00	3.19	0.55	-1.17	.000	2.44	.000
58. Tevreden over CLB-medewerker	142	1	4	3.27	0.79	-1.06	.000	.90	.062
59. Tevreden over CLB	146	1	4	3.29	0.71	-0.95	.000	1.17	.025
Algemene tevredenheidsscore	139	1.00	4.00	3.31	0.71	-1.00	.000	1.13	.031
Aanraden naar CLB te stappen	152	1	5	4.14	0.98	-1.30	.000	1.66	.005
Aanraden naar CLB'er te stappen	149	1	5	4.21	0.96	-1.17	.000	1.05	.035
Loyaliteitsscore	149	1.00	5.00	4.16	0.92	-1.15	.000	1.18	.023

3.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

In de totale groep van 8835 (57 items x 155 cliënten) scores, waren er 302 ontbrekende waarden (3.42%).

Het percentage ontbrekende waarden per item varieerde tussen 0.00% (vraag 15) en 8.39% (vraag 49), wat zeker aanvaardbaar was.

Bij 1186 (13.42%) van de scores werd als antwoord *niet van toepassing* (score 5) gegeven. Voor volgende items gaf meer dan 30% van de respondenten het antwoord *niet van toepassing*:

Vraag4 (35.48%): Ik kreeg niet voldoende informatie over mijn rechten als ouder.

Vraag25 (30.32%): Ook buiten onze afspraken kon ik gemakkelijk met vragen op het CLB terecht.

Vraag26 (61.29%): Bij langdurige afwezigheid van de CLB-medewerker kon ik terecht bij andere CLB-medewerkers.

Vraag33 (48.39%): Ik kon ergens terecht met mijn klachten/ontevredenheid over de begeleiding.

Vraag53 (36.13%): Ook buiten de schooluren kon ik terecht op het CLB.

Voor de items 25, 26, 33 en 53 leek het ons aannemelijk dat er regelmatig *niet van toepassing* geantwoord werd. Voor item 4 vonden we niet meteen een verklaring. Het zou weliswaar blijken dat dit item onvoldoende aan bepaalde vooropgestelde psychometrische criteria beantwoordde, waardoor het geschrapt werd uit de vragenlijst (cf. 4.1.1.).

In de verdere analyses gaven we de antwoorden *niet van toepassing* als ontbrekende waarden in. Net zoals voor de leerlingvragenlijst imputeerden we de ontbrekende waarden met het EM-algoritme bij de analyses die "listwise deletion" (cf. hfst. 3) vereisten. We vermelden dit telkens expliciet.

3.1.3. Negatief geformuleerde items

We namen 11 negatief geformuleerde items op in de vragenlijst: item 4, item 14, item 17, item 21, item 31, item 36, item 39, item 41, item 48, item 52, item 56. Vijf daarvan hadden ook een equivalent positief geformuleerd item in de vragenlijst: item 17 (positief equivalent: item 40), item 36 (positief equivalent: item 46), item 39 (positief equivalent: item 10), item 41 (positief equivalent: 13), item 48 (positief equivalent: item 3).

We bekeken, net zoals bij de leerlingen, de mate waarin de (omgekeerde) scores op de vijf negatief geformuleerde items weerspiegeld werden in hun positief equivalent (tabel 16). De kappawaarden waren allemaal significant, maar procentueel gezien gaf tot meer dan 30% van de ouders soms geen gelijk(soortig) antwoord op de

betreffende items. Opnieuw konden we niet uitmaken of er nu sprake was van een responsbias, dan wel of de negatieve formulering van de items op zich te moeilijk was. Deze resultaten en het feit dat de reviewers reeds waarschuwdan dat de negatieve formulering van items de vragenlijst moeilijker maakte (cf. hfst. 2, 3.2.) deden ons alvast besluiten dat het ook voor de oudervragenlijst aangewezen was alle items in positieve zin te formuleren.

Tabel 16

Overeenkomst in scoring tussen negatief geformuleerde items en hun positief equivalent: kappa-coëfficiënt en percentage gelijk(soortig) antwoorden (ouders)

Neg. geformuleerd item + pos.equivalent	Inhoud items	Kappa	% gelijk(soortig) antwoord ^a
item 17 >< item 40	moeilijk te bereiken >< gemakkelijk te bereiken	.42*** (N= 148)	73.65
item 36 >< item 46	kwam gemaakte afspraken niet na >< kwam gemaakte afspraken na	.41*** (N= 147)	82.99
item 39 >< item 10	drong mening aan mij op >< voorstellen kunnen weigeren	.27*** (N= 145)	68.28
item 41 >< item 13	gaf onduidelijke informatie >< duidelijke informatie	.20*** (N= 146)	70.55
item 48 >< item 3	na begeleiding even ver als voordien >< begeleiding heeft me vooruit geholpen	.25*** (N= 146)	71.92

^aGelijk(soortig) antwoord: een gelijke score of een score die eveneens (on)tevredenheid weergeeft (score 1 of 2: ontevredenheid, score 3 of 4: tevredenheid).

*** $p < .001$.

3.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

We bespreken verschillende maten voor de interne consistentie van de proefvragenlijst.

Cronbachs alfa voor de schaal bestaande uit 57 items bedroeg 0.97¹² ($N=155$), wat opnieuw zeer hoog was (DeVellis, 1991).

Voor geen enkel item had het weglaten van dat item een noemenswaardig effect op alfa voor de totale schaal¹².

De *inter-item-correlaties* (voor de 57 items) waren positief en varieerden van zeer laag ($r = .01$) tot hoog ($r = .80$). Het aantal niet significante correlaties ($p > 0.05$) per item varieerde van 2 (item 23 en 54) tot 50 (item 41). Vier items hadden niet significante correlaties met meer dan 30 andere items: item 4, item 14, item 21 en item 41. Die items sloten dus mogelijk onvoldoende aan bij wat de andere items maten.

De *correlatie van de items met de totaalscore* varieerde van laag ($r = .22$, item 41) tot hoog ($r = .83$, item 54). Geen enkel item was niet significant ($p < .05$) gecorreleerd met de totaalscore.

De *correlatie tussen de items en de algemene tevredenheidsscore* (het gemiddelde van item 58 en 59) varieerde van laag ($r = .10$, item 41) tot hoog ($r = .81$, item 29 en 54). Twee items waren niet significant ($p > .05$) gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore: item 4 en item 41.

We gingen per item tevens de *gecorrigeerde correlatie* na met de *som van alle itemscores*¹². Deze correlatie varieerde eveneens van laag ($r = .14$, item 41) tot hoog ($r = .77$, item 54). Voor vijf items was de correlatie kleiner dan .30 (item 4, item 14, item 21, item 26, item 41).

¹² Ontbrekende waarden vervangen via EM-algoritme.

3.3. Beoordeling van de vragenlijst door de respondenten

Tot slot dachten we nog interessante informatie te kunnen verkrijgen uit hoe de respondenten de vragenlijst zelf beoordeelden.

Duidelijkheid van de vragen

97.22% van de ouders vond de vragen duidelijk, slechts 2.78% vond dat niet ($N = 144$).

Volledigheid van de vragenlijst

De vragenlijst werd door de meeste ouders als volledig beoordeeld (92.03%) ($N = 138$). Ouders konden zelf suggesties geven voor vragen die nog konden toegevoegd worden. Drie ouders maakten gebruik van die mogelijkheid en suggereerden (letterlijk):

- "Meer concrete vragen over de taken van het CLB, alsook de werking."
- "Meer vragen over hoe het kind zich voelt met de CLB-begeleiding."
- "Vragen i.v.m. de effecten van de begeleiding op de aanpak van het klasteam (want de lkrn. hebben soms meer begeleiding nodig dan de leerlingen)."
- "Een vraag die zoekt naar ouders die enkel op begeleiding van het CLB ingaan om de school te vriend te houden."

Invultijd en evaluatie invultijd

De gemiddelde invultijd bedroeg ongeveer 23 minuten ($M = 22.83$, $SD = 8.88$, $N = 137$). 8.03% van de respondenten had meer dan een half uur nodig om de vragenlijst in te vullen. Gezien de vragenlijst nog zou ingekort worden, was dit zeker aanvaardbaar.

82.73% van de respondenten vond de invultijd haalbaar, maar voor een aanzienlijke 12.95% vergde het invullen van de vragenlijst toch teveel tijd ($N = 139$).

Tips verbetering vragenlijst

Veertien ouders gaven zwakke punten aan van de vragenlijst (tabel 17).

Tabel 17

Tips van ouders voor verbetering vragenlijst (n = 14)/(proefafname)

Tips/ bemerkingen	Aantal	%
Onduidelijkheid, dubbelzinnigheid	5	31.25
Onoverzichtelijke lay-out, opstelling vragenlijst	5	31.25
Teveel vragen	2	12.50
Teveel gelijkende vragen	2	12.50
Beperkte antwoordmogelijkheden	1	6.25
Teveel vragen die tot <i>niet van toepassing</i> als antwoord leiden	1	6.25
Totaal	16	100.00

De ouders konden vrij bemerkingen geven bij het scoren van de tevredenheidsvragenlijst en sommige daarvan hadden betrekking op de opstelling van de vragenlijst. In bijlage 13 werden deze bemerkingen uitgeschreven.

Het valt op dat de ouders de vragenlijst minder moeilijk vonden dan de leerlingen en ze hadden ook minder tijd nodig om de vragenlijst in te vullen (cf. hfst. 4).

3.4. Exploratorische factoranalyse

Ook bij de oudergroep slaagden we er niet in, omwille van de kleine steekproef, een factoroplossing uit de gegevens af te leiden (matrix niet positief definit). We baseerden ons dus bij de aanpassing van de vragenlijst enkel op de eerder vermelde itemanalyses. Tevens konden we hierdoor ook voor de oudervragenlijst na de proefafname nog geen subschalen onderscheiden.

4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kwaliteiten

4.1. Aanpassing vragenlijst

4.1.1. Schrappen van items

In bijlage 14 worden de resultaten van de psychometrische evaluatie per item overzichtelijk gemaakt.

We baseerden ons daarop om items die de psychometrische kwaliteiten van de vragenlijst negatief beïnvloedden, te schrappen.

In eerste instantie richtten we ons op de *correlatie van het item met de totaalscore*. Items die niet significant ($p > .05$) correleerden, werden geschrapt. Op basis hiervan kon geen enkel item worden verwijderd.

Vervolgens bekeken we de *correlatie van het item met de algemene tevredenheidsscore*. Items die niet significant correleerden ($p > .05$), werden verwijderd. Op basis hiervan werden volgende items geschrapt: item 4, item 41.

Daarna brachten we de *gecorrigeerde correlatie met de somscore* in rekening: items met een correlatie kleiner dan .30 werden verwijderd. Op basis hiervan werden volgende items geschrapt: item 14, item 21, item 26, item 41.

Vervolgens schrapten we de items met *niet significante* ($p > .05$) *correlaties met meer dan 30 andere items*: item 4, item 14, item 21, item 41.

Daarna richtten we ons nog specifiek op de *negatief geformuleerde items*. Op basis van bovenstaande criteria werden 4 van de 11 negatief geformuleerde items geschrapt: item 4, item 14, item 21, item 41. Item 17, 31, 36, 39, 48, 52 en 56 bleven over, waarvan item 17, 36, 39 en 48 nog een positief equivalent item in de vragenlijst hadden. Het leek, zoals eerder vermeld, aangewezen de overblijvende negatief geformuleerde items positief te formuleren en zo op te nemen in de vragenlijst. Daardoor vielen echter de items 17, 36, 39 en 48 nog weg gezien het positief herformuleren ervan leidde tot een herhaling van respectievelijk het equivalent item 40, 10 en item 3.

Van de overblijvende items gingen we *gemiddelde, standaardafwijking, scheefheidswaarde, percentage antwoorden niet van toepassing en vermelding van onduidelijkheid in open vragen* na. Geen van de items werd op basis van die kenmerken geschrapt, ofwel omdat daar geen reden toe was, dan wel omdat het nog te verantwoorden was (bv. inhoudelijk) het item in de vragenlijst te behouden.

Op basis van al deze criteria werden in totaal 9 items geschrapt, wat leidde tot een vragenlijst met 50 items (48+2). De geschrapte items waren: item 4, 14, 17, 21, 26, 36, 39, 41, 48. Er moesten opvallend minder items geschrapt worden dan in de leerlingvragenlijst.

Omdat de vragenlijst als dusdanig nog te lang was, besloten we bijkomend nog per subschaal de items met de *laagste item-subtest-correlatie* te schrappen, op voorwaarde dat de alfa-waarde van de subschaal niet te sterk negatief beïnvloed werd door het weglaten van het item in kwestie. Zo werden er zes items weggelaten. Voor Bejegening werd item 37 geschrapt, voor Ervaren resultaat item 1, voor Bereikbaarheid item 31 (zelfde correlatiewaarde als item 19 en 22, maar kwam eigenlijk reeds aan bod in de bevraging van de achtergrondkenmerken en werd bovendien bij de leerlingen ook geschrapt), voor Informatie item 42, voor Deontologisch handelen item 52 en voor Participatie item 56. Voor Continuïteit werd er geen item geschrapt, want die subschaal omvatte op zich al slechts vier items meer.

Zo kwamen we tot een vragenlijst met 44 items (42+2).

In bijlage 15 geven we een overzicht van de behouden en geschrapte items, per a priori subschaal. We konden besluiten dat de oudervragenlijst het voor een proefafname op psychometrisch vlak zeer goed deed, en bovendien beter dan de proefversie van de leerlingvragenlijst (cf. hfst. 4).

4.1.2. Herformuleren van items

Verschillende items uit de proefvragenlijst werden geherformuleerd. Enerzijds ging het om de weerhouden negatief geformuleerde items die nu in positieve zin geformuleerd werden. Anderzijds besloten we, naar analogie met de leerlingvragenlijst, de items waar mogelijk duidelijker te formuleren. Met het oog op toegankelijkheid en gebruiksvriendelijkheid leek ons dat geen slechte zaak, ook al waren er bij de ouders veel minder opmerkingen over onduidelijkheid van de vragen.

De weerhouden items en hun herformulering zijn terug te vinden in bijlage 16.

4.2. Psychometrische kwaliteiten aangepaste vragenlijst

4.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken

De itemgemiddelden varieerden tussen 2.83 (item 45) en 3.58 (item 15).

De itemstandaardafwijkingen varieerden tussen 0.53 (item 24) en 0.95 (item 2, item 45).

De subschaalgemiddelden (waarbij er weliswaar slechts sprake was van a priori subschalen) varieerden van 3.11 (Informatie) tot 3.40 (Bejegening) (tabel 18).

De standaardafwijkingen gingen van 0.60 (Bereikbaarheid) tot 0.70 (Informatie & Continuïteit) (tabel 18).

De totaalscore voor de aangepaste vragenlijst bedroeg gemiddeld 3.19 ($SD = 0.61$) op een vier-punten-schaal en varieerde van 1.00 tot 4.00 (tabel 18).

Tabel 18

Kenmerken a priori subschalen en totale schaal (proefafname ouders)

	<i>N</i>	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	ρ	Kurtosis	ρ
Bejegening	155	1.00	4.00	3.40	0.63	-1.54	.000	3.56	.000
Ervaren resultaat	155	1.00	4.00	3.21	0.65	-1.18	.000	2.35	.001
Bereikbaarheid	151	1.00	4.00	3.23	0.60	-0.47	.019	0.35	.328
Informatie	153	1.00	4.00	3.11	0.70	-0.71	.001	0.54	.179
Deontologisch handelen	154	1.00	4.00	3.12	0.66	-1.02	.000	1.85	.002
Continuïteit	152	1.00	4.00	3.13	0.70	-0.80	.000	0.65	.129
Participatie	153	1.00	4.00	3.15	0.65	-1.05	.000	1.78	.003
Totaalscore	155	1.00	4.00	3.19	0.61	-1.17	.000	2.55	.000

4.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

We bekeken per a priori subschaal en voor de totale vragenlijst (42 items) of de interne consistentie aanvaardbaar was. We geven ook hier de alfa-waarden weer bekomen na vervanging van de ontbrekende waarden via het EM-algoritme. Voor de totale vragenlijst en de subschalen Bejegening, Ervaren resultaat, Informatie, Deontologisch handelen, Continuïteit en Participatie was de alfa-waarde zeer goed. Voor de subschaal Bereikbaarheid was ze zeker nog behoorlijk (tabel 19).

De gemiddelde gecorrigeerde item-subschaal-correlatie (item t.o.v. som scores items in subschaal zonder item in kwestie) was voor alle subschalen hoog. De gemiddelde inter-item-correlaties per subschaal waren matig tot hoog (tabel 19).

Tabel 19

Interne consistentie a priori subschalen en totale schaal (proefafname ouders)

	Cronbachs α , ($N = 155$) ^a	SMF	Gemiddelde gecorrigeerde item-subschaal- correlatie ^a	Gemiddelde inter- item-correlatie
Bejegening (7 items)	.95	0.14	.82	.65
Ervaren resultaat (7 items)	.92	0.18	.75	.57
Bereikbaarheid (5 items)	.79	0.27	.58	.41
Informatie (4 items)	.85	0.27	.69	.59
Deontologisch handelen (8 items)	.89	0.22	.67	.47
Continuïteit (4 items)	.87	0.25	.73	.54
Participatie (7 items)	.90	0.21	.72	.50
Totale schaal (42 items)	.98	0.09	.73	.48

^aBerekend na vervanging van de ontbrekende waarden via het EM-algoritme.

De items waren allemaal significant ($p < .01$) gecorreleerd met de verschillende subschaalscores (tabel 20).

Alle items waren tevens significant ($p < .01$) gecorreleerd met de totaalscore, al varieerde die correlatie van matig ($r = .49$, vraag 49) tot hoog ($r = .86$, vraag 54) (tabel 20).

Alle items waren significant ($p < .01$), en met name ook matig tot hoog gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore. De correlaties van de items met die score varieerden tussen .33 (item 49) en .81 (item 54) (tabel 20).

Ook de gecorrigeerde item-totaalscore was voor elk item significant ($p < .01$) (tabel 20).

Voor geen enkel item zagen we bij weglating een opvallende stijging in de Cronbachs alfa-waarde¹³.

¹³ Ontbrekende waarden vervangen via het EM-algoritme.

Tabel 20

Correlaties item-(a priori)subschaal, item-totaalscore en item-algemene tevredenheidsscore (proefafname ouders)

	Bej.	Erv. res.	Bereikb.	Info.	Deont.	Cont.	Particip.	Totscore	Gecorr. item- totscore ^a	Alg tevr- score
Item2	.48	.67	.50	.71	.68	.51	.74	.69	.62	.54
Item3	.57	.78	.34	.57	.59	.51	.69	.69	.67	.63
Item5	.60	.58	.43	.47	.59	.83	.63	.65	.67	.53
Item6	.84	.66	.47	.53	.66	.59	.67	.74	.73	.56
Item7	.64	.80	.46	.62	.61	.67	.70	.73	.72	.69
Item8	.68	.75	.55	.88	.70	.64	.72	.78	.75	.68
Item9	.85	.66	.55	.55	.63	.58	.68	.74	.78	.56
Item10	.66	.62	.56	.55	.60	.54	.71	.69	.70	.49
Item11	.84	.73	.48	.64	.71	.60	.75	.79	.81	.58
Item12	.72	.69	.49	.62	.69	.61	.77	.76	.79	.65
Item13	.66	.74	.51	.83	.69	.53	.71	.76	.75	.67
Item15	.84	.63	.51	.54	.63	.48	.61	.71	.70	.46
Item16	.62	.63	.44	.53	.71	.49	.60	.65	.63	.45
Item18	.62	.84	.54	.70	.65	.57	.74	.77	.79	.66
Item19	.65	.54	.73	.48	.54	.53	.56	.65	.69	.40
Item20	.41	.55	.43	.58	.54	.50	.74	.61	.63	.45
Item22	.47	.42	.70	.47	.53	.31	.49	.55	.62	.41
Item23	.75	.78	.56	.62	.69	.63	.79	.81	.83	.71
Item24	.83	.61	.62	.56	.62	.54	.64	.73	.78	.55
Item25	.46	.42	.80	.50	.54	.47	.54	.59	.51	.39
Item27	.53	.65	.54	.85	.78	.64	.75	.75	.76	.53
Item28	.90	.70	.61	.55	.69	.63	.67	.78	.80	.64
Item29	.66	.84	.55	.62	.71	.59	.76	.79	.79	.81
Item30	.72	.83	.56	.62	.75	.57	.69	.80	.79	.65
Item32	.59	.50	.47	.33	.49	.77	.52	.59	.70	.47
Item33	.64	.64	.58	.57	.77	.58	.72	.73	.62	.62
Item34	.60	.65	.65	.68	.84	.63	.70	.77	.76	.62
Item35	.67	.72	.53	.67	.75	.64	.84	.80	.84	.74
Item38	.64	.71	.55	.65	.81	.57	.68	.76	.78	.64
Item40	.38	.49	.80	.56	.55	.33	.50	.58	.61	.45
Item43	.61	.77	.53	.67	.62	.56	.66	.73	.76	.64
Item44	.43	.58	.48	.81	.61	.47	.54	.63	.66	.54
Item45	.50	.60	.48	.72	.78	.57	.68	.71	.71	.61
Item46	.72	.66	.56	.58	.74	.55	.72	.76	.83	.64
Item47	.76	.75	.67	.69	.80	.69	.75	.84	.86	.74
Item49	.33	.42	.36	.44	.57	.34	.45	.49	.52	.33
Item50	.64	.76	.50	.72	.73	.88	.77	.82	.86	.79
Item51	.85	.69	.55	.52	.70	.65	.69	.78	.82	.63
Item53	.40	.57	.76	.42	.60	.47	.53	.61	.50	.56
Item54	.68	.81	.58	.71	.80	.70	.87	.86	.88	.81
Item55	.63	.82	.48	.63	.77	.65	.76	.80	.85	.76
Item57	.51	.61	.53	.57	.67	.88	.64	.70	.73	.61

Noot. Vet gedrukt: correlatie van item met bijhorende a priori subschaal.

^aOntbrekende waarden vervangen via het EM-algoritme.

De subschaalscores waren onderling allemaal significant en hoog gecorreleerd ($p < .01$). De correlaties varieerden van .56 (tussen Bereikbaarheid en Continuïteit) tot .89 (tussen Ervaren resultaat en Participatie). De correlaties waren hier nog veel hoger dan in de leerlingvragenlijst. Deontologisch handelen en Participatie correleerden bijvoorbeeld elk met vier van de zes andere a priori subschalen hoger dan .80. Er was dus een sterk vermoeden dat er nog een reductie in aantal te onderscheiden dimensies mogelijk zou zijn.

Alle subschalen waren significant ($p < .01$) en hoog gecorreleerd met de totaalscore. De correlaties varieerden van .78 (Bereikbaarheid) tot .95 (Participatie). De correlaties van de subschalen met de algemene tevredenheidsscore waren eveneens hoog en varieerden van .58 (Bereikbaarheid) tot .87 (Ervaren resultaat) (tabel 21).

Tabel 21

Correlaties van de a priori subschalen onderling en van de a priori subschalen met de totaalscore en de algemene tevredenheidsscore (proefafname ouders)

	Bej.	Erv.res.	Bereik.	Info.	Deont.	Cont.	Part.	Tot-score	Alg tevr-score
Bejegening	1.00								
Ervaren resultaat	.82	1.00							
Bereikbaarheid	.66	.65	1.00						
Informatie	.68	.80	.61	1.00					
Deontologisch handelen	.82	.85	.71	.81	1.00				
Continuïteit	.70	.75	.56	.66	.74	1.00			
Participatie	.81	.89	.68	.80	.88	.77	1.00		
Totaalscore	.90	.94	.78	.86	.94	.82	.95	1.00	
Alg tevr score	.71	.87	.58	.71	.77	.72	.83	.86	1.00

Ook de aangepaste oudervragenlijst bleek psychometrisch gezien net iets beter te scoren dan de leerlingvragenlijst en vormde duidelijk een goede basis voor de definitieve afname.

5. Besluit

Na psychometrische analyse schraptten we 15 items uit de proefversie van de tevredenheidsvragenlijst voor ouders en weerhielden we dus een vragenlijst met 44 items. De psychometrische kwaliteiten van deze vragenlijst waren goed, tevens beter dan voor de leerlingvragenlijst. De negatief geformuleerde items werden ook hier, indien ze nog behouden waren na de psychometrische analyse, in positieve zin geherformuleerd.

HOOFDSTUK 6.

DEFINITIEVE AFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN

Doelen en methoden van onderzoek

OBPWO-project:
Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

1. Inleiding
2. Situering definitieve afname en onderzoeksdoelen
3. Concrete uitwerking van het onderzoek
 - 3.1. Deelnemers
 - 3.2. Methode
 - 3.3. Respons
 - 3.3.1. Leerling- en oudervragenlijsten
 - 3.3.2. Medewerkersvragenlijsten
 - 3.4. Dataverwerking
4. Representativiteit naar de populatie
 - 4.1. Verdeling over de netten
 - 4.2. Verdeling over de provincies
5. Vergelijking respondenten en non-respondenten
 - 5.1. Vooraf
 - 5.2. Leerlingen
 - 5.3. Ouders
6. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de doelstellingen van de definitieve afname van de leerling- en ouder vragenlijsten, alsook de gehanteerde onderzoeksmethoden. We lichten de representativiteit naar net en provincie van onze responsgroepen toe en gaan na of er sprake was van een responsbias.

2. Situering definitieve afname en onderzoeksdoelen

Zoals vermeld in hoofdstuk 3, vond het vragenlijstonderzoek voor de leerlingen en ouders plaats in twee onderzoeksfasen.

Na de proefafname, waarin de nadruk lag op een eerste psychometrische evaluatie van de vragenlijst, volgde bij een grotere steekproef van cliënten de definitieve afname. Naast verdere psychometrische analyses zouden daarbij nu ook de tevredenheid van de cliënten en de predictoren van die tevredenheid in kaart gebracht worden.

We zetten nog even de, ook in hoofdstuk 3 vermelde, doelstellingen van de definitieve vragenlijstafname op een rij:

- Een tweede evaluatie van de constructvaliditeit van de vragenlijst aan de hand van factoranalyse.
- Op basis van deze factoranalyse, item-subtest-correlaties en analyse van de interne consistentie een aangepaste en deze keer definitieve vragenlijst construeren.
- In kaart brengen in hoeverre de bevroegde leerlingen en ouders tevreden zijn over de begeleiding door het CLB en over welke aspecten zij het meest tevreden zijn.
- Nagaan hoe goed de verschillende subschalen “algemene tevredenheid” en “loyaliteit” voorspellen en welke van deze subschalen het meest voorspellend is voor deze twee aspecten.
- Analyseren of en zo ja, welke verbanden, er zijn tussen de vooropgestelde predictoren enerzijds en de tevredenheid en diverse subschaalscores anderzijds.

3. Concrete uitwerking van het onderzoek

We schetsen de onderzoeksopzet voor de definitieve afname van de vragenlijsten.

3.1. Deelnemers

De vragenlijsten werden *op veel grotere schaal* afgenomen dan bij de proefafname. In totaal werden er 2240 vragenlijsten verstuurd, waarvan 1120 leerling- en 1120 oudervragenlijsten. Deze vragenlijsten werden verspreid via 28 CLB's, die overigens ook meewerkten aan de definitieve afname van de schoolvragenlijsten.

De *criteria* voor de cliënten die in aanmerking kwamen om de vragenlijst in te vullen, waren gelijklopend aan die van de proefafname. Het ging dus opnieuw om leerlingen ouder dan 12 jaar en ouders van leerlingen jonger dan 14 jaar die door de centra individueel begeleid werden in het kader van vraaggestuurde werking of spijbelproblemen. Het CLB moest eveneens minstens twee contacten met de cliënten hebben gehad. Bovendien legden we er extra de nadruk op dat de CLB-medewerkers de vragenlijst zouden geven aan cliënten die ze *zelf* begeleid hadden (met het oog op het predictorenonderzoek, zie verder).

Aanvankelijk planden we 30 CLB's te betrekken bij de definitieve afname, waarbij we ons in de eerste plaats zouden richten op de CLB's die niet bij de proefafname betrokken waren. Uiteindelijk contacteerden we 40 CLB's representatief naar net en provincie, waarvan er 14 weigerden mee te werken aan de definitieve afname van de leerling- en oudervragenlijsten. Drie van deze 14 centra wensten wel nog te participeren aan de afname van de schoolvragenlijsten. Een groep van 26 CLB's was kleiner dan verwacht en daarom verstuurden we op 5 mei 2006 nog een mail naar 18 nog nooit eerder gecontacteerde CLB's met de vraag of zij alsnog hun medewerking wilden toezeggen. Drie centra gingen daarop in, een vierde stelde zich (enkel) kandidaat voor de afname van de schoolvragenlijsten.

Op die manier kwamen we tot een steekproef van 29 CLB's. Begin juni 2006, toen de vragenlijsten reeds verspreid waren, haakte één van deze centra echter alsnog af omdat medewerking aan het onderzoek uiteindelijk praktisch niet haalbaar bleek (o.m. door ziekte van een aantal medewerkers), waardoor we uiteindelijk met een groep van 28 CLB's werkten.

De lijst van de betrokken CLB's is terug te vinden in bijlage 17.

3.2. Methode

De definitieve afname van de leerling- en oudervragenlijsten vond plaats van begin mei tot begin juli 2006.

De CLB's uit de steekproef werden ook hier eerst via mail en, indien er geen antwoord volgde, een week later telefonisch gecontacteerd. Indien ze hun medewerking toezegden, kregen ze vervolgens zowel via mail als per post informatie over de achtergrond en concrete aanpak van het onderzoek.

Net zoals bij de proefafname werd er gevraagd dat per CLB vijf mensen van een team BaO en vijf mensen van een team SO voor de verspreiding van de vragenlijsten zouden instaan. De vijf mensen van het team BaO werden gevraagd elk zes oudervragenlijsten te bezorgen, de vijf mensen van het team SO stonden elk in voor het bezorgen van acht leerlingvragenlijsten en twee oudervragenlijsten voor ouders van leerlingen uit de eerste graad SO. Die vijf medewerkers moesten opnieuw telkens die teamleden zijn wiens beginletter van de familienaam het eerst voorkomt in het alfabet.

Nu werd er gevraagd telkens de eerste begeleidingen te nemen uit de periode november 2005 - januari 2006 en de periode februari - april 2006. Meer concreet:

- team BaO: telkens de eerste drie (ouder)begeleidingen uit die twee periodes (= zes vragenlijsten).
- team SO: telkens de eerste vier leerlingbegeleidingen uit die twee periodes en telkens de eerste ouderbegeleiding uit die twee periodes (= acht + twee vragenlijsten).

Net zoals bij de proefafname kregen alle vragenlijsten een codenummer. Elke medewerker die vragenlijsten uitdeelde, kreeg een fiche waarop de nummers van zijn (6 of 10) vragenlijsten werden vermeld. Per nummer en dus per geselecteerde begeleiding moest de CLB-medewerker dan aangeven wat de datum van het eerste begeleidingsgesprek was en welke de initialen van de betreffende leerling waren (opgesplitst per periode en voor team SO ook per onderwijsniveau). Die fiche diende naar ons te worden teruggestuurd op het moment dat de vragenlijsten werden verspreid. De CLB-medewerker bewaarde dan een kopie ervan. Dit alles liet ons toe steekproefgewijs na te gaan of de vragenlijsten correct verdeeld waren en tevens een zicht te hebben op welke leerlingen en ouders ons de vragenlijsten (reeds) hadden teruggestuurd (met het oog op herinneringsbrieven, te bezorgen via de CLB's).

Zoals blijkt uit bovenstaande informatie konden de onderzoekers de identiteit van de cliënt niet achterhalen. Ze hadden enkel het codenummer en de initialen. Doordat de cliënten de vragenlijsten rechtstreeks naar de onderzoekers moesten terugsturen, was tevens de anonimiteit van hun tevredenheidsbeoordeling ten aanzien van de CLB-medewerkers gegarandeerd.

Een voorbeeld van de tevredenheidsvragenlijst voor leerlingen en ouders is terug te vinden in bijlage 18, respectievelijk bijlage 19.

We stelden bij de definitieve afname tevens een vragenlijst op voor de CLB-medewerkers die de begeleiding op zich namen van de leerlingen en ouders die bevestigd werden. Deze vragenlijst peilde naar enkele achtergrondkenmerken (biografische gegevens, ervaring, jobtevredenheid...), alsook naar de visie van de CLB-medewerker op de begeleidingen van de cliënten die werden bevestigd en dit in het kader van het predictorenonderzoek. De medewerkersvragenlijst en dit predictorenonderzoek worden uitgebreid besproken in de hoofdstukken 7, 13 en 14. Via codering zorgden we er tevens voor dat nu ook de cliëntvragenlijsten aan de juiste medewerkersvragenlijsten gekoppeld werden.

Het voordeel van de proefafname was dat we niet alleen de vragenlijsten maar ook de onderzoeksopzet reeds hadden kunnen uitproberen. Op basis daarvan zorgden we bij de definitieve afname voor een aantal bijstellingen.

Bij de proefafname werd er vier weken de *tijd* gegeven voor de verspreiding van de vragenlijsten door de CLB's, het invullen en terugsturen ervan door leerlingen en ouders. Verschillende CLB's gaven aan dat die periode te kort was; onder meer om die reden verliep de definitieve afname dan ook over een langere periode.

Ook bleek er bij enkele cliënten verwarring te zijn ontstaan over *het CLB* waarvoor ze een vragenlijst moesten invullen. Sommige cliënten kregen immers een vragenlijst toegestuurd van een CLB waar ze vorig jaar begeleid waren, maar waren intussen bijvoorbeeld van school veranderd en daardoor bij een ander CLB beland. Daarom vermeldden we bij de definitieve afname in elke brief bij de vragenlijst expliciet over welk CLB het ging.

Bij de proefafname bleek een aantal cliënten de vragenlijst niet volledig ingevuld te hebben omdat de *begeleiding nog niet afgelopen* was. We gaven daarom bij de definitieve afname aan dat, indien de begeleiding nog niet volledig was afgerond, men de begeleiding wel mocht beoordelen zoals ze tot dan toe was verlopen.

Ook was er soms onduidelijkheid over die *aselecte trekking van CLB-medewerkers*. Want wat als degene wiens eerste letter van de familienaam het eerst voorkwam in het alfabet, bijvoorbeeld een arts was, die niet noodzakelijk minimum twee individuele contacten met een cliënt had? Daarom stelden we in de instructies bij de definitieve afname expliciet dat er geen teamleden mochten geselecteerd worden die geen individuele begeleidingen van minimum twee contacten hadden met leerlingen en ouders. Ook het criterium van de periodes waaruit moest geselecteerd worden, werd beter toegelicht.

Tot slot gaven verschillende cliënten aan dat de *praktische uitwerking van de vragenlijst* beter kon: vragen en antwoordruimte waren op aparte bladen terug te vinden en dat vond men niet echt handig. Bij de definitieve afname kwamen vragen en antwoordmogelijkheden dan ook op één blad te staan.

Bij de definitieve afname zouden de vragenlijsten ook getoetst worden op *test-hertest-betrouwbaarheid*. Het was met name de bedoeling dat een deel van de cliënten de vragenlijst, en met name de 40 of 44 tevredenheidsitems, twee maal zou beantwoorden, met slechts een korte tijdsperiode ertussen. Op die manier zouden we kunnen nagaan of de scores relatief stabiel bleven in tijd en of de vragenlijst met andere woorden op dat vlak betrouwbaar was (DeVellis, 1991). Het zou uiteraard niet vanzelfsprekend zijn mensen te overtuigen twee keer kort na elkaar een vragenlijst in te vullen. Daarom gaven we met de tevredenheidsvragenlijst een brief mee met de vraag of men, vrijwillig, nog een tweede keer wou meewerken en met de aankondiging dat er 25 Euro zou verloot worden onder die vrijwilligers. Dat betekende weliswaar dat cliënten zich ten aanzien van ons, de onderzoekers, bekend moesten maken zodat wij de vragenlijst een tweede keer rechtstreeks aan hen konden bezorgen. Daardoor ging de anonimiteit verloren. Omdat dat op vrijwillige basis gebeurde en omdat de beoordeling van de begeleiding zelf anoniem bleef ten opzichte van de CLB's, meenden we dat dit geen probleem vormde.

3.3. Respons

3.3.1. Leerling- en oudervragenlijsten

Op basis van de fiches die de CLB-medewerkers ons bezorgden, stelden we vast dat ook bij de definitieve afname niet alle vragenlijsten verspreid waren. In tabel 22 wordt een overzicht gegeven van het effectief *aantal verspreide vragenlijsten per CLB*. Bij benadering zouden er 959 leerling- en 939 oudervragenlijsten verspreid zijn. Net zoals voor de proefafname zijn dit mogelijk geen volledig juiste cijfers omdat niet teruggestuurde medewerkersfiches niet noodzakelijk wijzen op niet verspreide vragenlijsten, maar gezien we de meeste fiches terugkregen van de CLB-medewerkers (bij benadering 98.50%, zie 3.3.2.) zou dit ongeveer juist moeten zijn.

Tabel 22

Aantal verspreide leerling- en oudervragenlijsten per CLB (bij benadering)/(definitieve afname)

CLB	Verspreide ll.vragenlijsten	%	Verspreide oudervragenlijsten	%
CLB6 Antwerpen	18	45.00	11	27.50
CLB GO "De Klaver" Brugge	40	100.00	40	100.00
CLB GO "Mandel en Leie" (Kortrijk)	32	80.00	36	90.00
CLB GO Boom	32	80.00	37	92.50
CLB GO Brasschaat	31	77.50	31	77.50
CLB GO Deinze-Eeklo	40	100.00	39	97.50
CLB GO Dender	40	100.00	40	100.00
CLB GO Gent	40	100.00	31	77.50
CLB GO Halle "De Ring"	31	77.50	34	85.00
CLB GO Leuven-Tienen-Landen	29	72.50	38	95.00
CLB GO Limburg-Noord/Adite	40	100.00	40	100.00
CLB GO Mechelen-Keerbergen-Heist o/d Berg	40	100.00	37	92.50
CLB GO Oostende	27	67.50	36	90.00
CLB GO Schelde-Dender-Durme	39	97.50	40	100.00
Stedelijk CLB Antwerpen	40	100.00	39	97.50
VCLB1 Antwerpen	37	92.50	33	82.50
VCLB1 Antwerpen-Middengebied	39	97.50	32	80.00
VCLB4 Antwerpen	40	100.00	34	85.00
VCLB Brugge(n)	39	97.50	37	92.50
VCLB Het Kompas	36	90.00	33	82.50
VCLB Izegem	40	100.00	40	100.00
VCLB Leuven	33	82.50	36	90.00
VCLB Maasland	40	100.00	36	90.00
VCLB Regio Hasselt	39	97.50	33	82.50
VCLB Torhout	12	30.00	13	32.50
VCLB Waas en Dender	40	100.00	28	70.00
VCLB Wetteren	5	12.50	17	42.50
VCLB Zuid-Limburg	40	100.00	38	95.00
Totaal	959/1120	85.63	939/1120	83.84

Nota: Percentages berekend t.o.v. verwachte aantal van 40 verspreide vragenlijsten.

Er werden ons enkele *redenen* gesignaleerd voor het niet verspreiden van vragenlijsten:

- De CLB-medewerker uit het team SO doet begeleidingen in het secundair onderwijs, maar niet in de eerste graad en kan dus niet zoals gevraagd vragenlijsten bezorgen aan ouders van leerlingen uit de eerste graad ($n = 4$).
- De CLB-medewerker was afwezig in de betreffende begeleidingsperiodes (ziekte, ouderschapsverlof...) ($n = 3$).
- De CLB-medewerker had veel ouders in begeleiding die de Nederlandse taal onvoldoende beheersten om de vragenlijst te kunnen invullen ($n = 3$).
- Een sterk uitgebouwde en goed werkende eerstelijnsopvang in de scholen zou er (soms) voor zorgen "dat de CLB-medewerker vooral tweedelijnswork doet en eerder uitzonderlijk cliënten meerdere malen ziet" ($n = 2$).

- De CLB-medewerker begeleidt alleen leerlingen uit het Buitengewoon Secundair Onderwijs (BuSO) en “zij zijn te beperkt in hun mogelijkheden om de vragenlijst in te vullen” ($n = 1$).
- De tweede periode waaruit begeleidingen geselecteerd moesten worden (februari – april) zou vooral gekenmerkt worden door veel multidisciplinaire overlegmomenten (rond de Paasvakantie) en minder individuele begeleidingen ($n = 1$).
- De CLB-medewerker doet meestal onderzoek dat slechts één gesprek/testmoment vereist ($n = 1$).

Uit de fiches die de CLB-medewerkers ons bezorgden, konden we afleiden dat de aselechte verdeling van de vragenlijsten over de begeleidingsperiodes grotendeels werd nageleefd.

Na herinnering kregen we uiteindelijk *987 vragenlijsten* toegestuurd: 506 leerlingvragenlijsten en 481 oudervragenlijsten. Dit leverde een globaal antwoordpercentage van 52.00% op en een antwoordpercentage specifiek voor de leerlingen van 52.76% en voor de ouders van 51.22% (berekend t.o.v. aantal verspreide vragenlijsten) (tabel 23). Deze respons is aanzienlijk hoger dan wat bijvoorbeeld in vragenlijstonderzoek per post als gemiddeld wordt beschouwd (Lemmens & Donker, 1990). Deze respons was tevens opmerkelijk hoger dan bij de proefafname, wat meerdere redenen kan hebben. In eerste instantie waren de vragenlijsten ingekort en hadden we getracht de items duidelijker te formuleren dan bij de proefafname (cf. hfstn. 4 & 5). Ten tweede kon het mogelijk winnen van 25 Euro bij een tweede keer invullen van de vragenlijst een stimulans geweest zijn om deel te nemen aan het onderzoek.

In tabel 23 geven we een overzicht van de respons per deelnemend CLB.

Tabel 23

Respons van leerlingen en ouders per deelnemend CLB (definitieve afname)

CLB	Aantal deelnemende lln.	Antw.pct. ^a	Aantal deelnemende ouders	Antw.pct. ^a
CLB6 Antwerpen	11	61.11	7	63.64
CLB GO "De Klaver" Brugge	28	70.00	17	42.50
CLB GO "Mandel en Leie" (Kortrijk)	17	53.13	17	47.22
CLB GO Boom	15	46.88	19	51.35
CLB GO Brasschaat	17	54.84	8	25.81
CLB GO Deinze-Eeklo	19	47.50	18	46.15
CLB GO Dender	20	50.00	16	40.00
CLB GO Gent	19	47.50	22	70.97
CLB GO Halle "De Ring"	13	41.94	12	35.29
CLB GO Leuven-Tienen-Landen	20	68.97	28	73.68
CLB GO Limburg-Noord/Adite	23	57.50	19	47.50
CLB GO Mechelen-Keerbergen-Heist o/d Berg	16	40.00	21	56.76
CLB GO Oostende	13	48.15	12	33.33
CLB GO Schelde-Dender-Durme	13	33.33	13	32.50
Stedelijk CLB Antwerpen	22	55.00	18	46.15
VCLB1 Antwerpen	15	40.54	20	60.61
VCLB1 Antwerpen-Middengebied	21	53.85	21	65.63
VCLB4 Antwerpen	16	40.00	16	47.06
VCLB Brugge(n)	23	58.97	17	45.95
VCLB Het Kompas	19	52.78	23	69.70
VCLB Izegem	16	40.00	19	47.50
VCLB Leuven	16	48.48	21	58.33
VCLB Maasland	25	62.50	19	52.78
VCLB Regio Hasselt	28	71.79	13	39.39
VCLB Torhout	7	58.33	9	69.23
VCLB Waas en Dender	29	72.50	20	71.43
VCLB Wetteren	4	80.00	12	70.59
VCLB Zuid-Limburg	21	52.50	23	60.53
1: CLB onbekend				
Totaal	506	52.76	481	51.22

^aHet antwoordpercentage werd telkens berekend op het aantal verspreide vragenlijsten, cf. tabel 22.

Van de 506 leerlingen die de eerste keer een vragenlijst invulden, vulden er 184 (36.36%) de vragenlijst ook een tweede keer in.

Van de 481 ouders die de eerste keer een vragenlijst invulden, vulden er 159 (33.06%) de vragenlijst een tweede keer in.

Voor het test-hertest-onderzoek was het responspercentage dus matig: 34.75%.

3.3.2. Medewerkersvragenlijsten

In tabel 24 wordt per CLB een overzicht gegeven van het aantal CLB'ers dat de medewerkersvragenlijst invulde, een vragenlijst die kaderde in het predictorenonderzoek (cf. hfst. 7). Voor sommige codes van cliëntvragenlijsten

kregen wij geen medewerkersvragenlijsten terug, maar werden er ook geen cliëntvragenlijsten terug ingestuurd. Wij gingen ervan uit dat de vragenlijsten in dat geval niet verspreid werden en er dus ook geen medewerker betrokken was. Niet alle centra hielden zich aan het vooropgestelde aantal van 10 bij het onderzoek betrokken medewerkers.

We kregen van 262 CLB-medewerkers de ingevulde medewerkersvragenlijst terug. Volgens eigen berekeningen zouden er maximum nog 4 andere CLB'ers betrokken zijn, wat betekent dat een respons van 262 medewerkers aanzienlijk hoog is (98.50%) (tabel 24).

Tabel 24
Respons CLB-medewerkers (N = 266)

CLB	Ingevuld	Antwoordpct.
CLB6 Antwerpen	4	80.00
CLB GO "De Klaver" Brugge	11	100.00
CLB GO "Mandel en Leie" (Kortrijk)	10	100.00
CLB GO Boom	10	100.00
CLB GO Brasschaat	8	100.00
CLB GO Deinze-Eeklo	9	90.00
CLB GO Dender	15	100.00
CLB GO Gent	9	100.00
CLB GO Halle "De Ring"	16	100.00
CLB GO Leuven-Tienen-Landen	10	100.00
CLB GO Limburg-Noord/Adite	6	100.00
CLB GO Mechelen-Keerbergen-Heist o/d Berg	10	100.00
CLB GO Oostende	9	100.00
CLB GO Schelde-Dender-Durme	8	100.00
Stedelijk CLB Antwerpen	10	100.00
VCLB1 Antwerpen	10	100.00
VCLB1 Antwerpen-Middengebied	8	88.89
VCLB4 Antwerpen	10	100.00
VCLB Brugge(n)	10	100.00
VCLB Het Kompas	9	100.00
VCLB Izegem	10	100.00
VCLB Leuven	11	100.00
VCLB Maasland	10	100.00
VCLB Regio Hasselt	9	100.00
VCLB Torhout	3	75.00
VCLB Waas en Dender	8	100.00
VCLB Wetteren	9	100.00
VCLB Zuid-Limburg	10	100.00
Totaal	262	98.50

3.4. Dataverwerking

Niet alle ingevulde vragenlijsten werden opgenomen bij de dataverwerking.

Dertien *cliëntvragenlijsten* werden verwijderd en dit om volgende redenen:

- Leerlingen: Tien niet-buikbare vragenlijsten: door (groot)ouders of begeleider ingevuld ($n = 7$), geen individuele begeleiding ($n = 1$), eenmalig medische begeleiding ($n = 1$), contradictie tussen extreem negatief oordeel voor alle items en extreem positief globaal tevredenheidsoordeel ($n = 1$).
- Ouders: Drie niet-buikbare vragenlijsten: onvoldoende gegevens (< 10 items gescoord) ($n = 2$), ouders hadden zelf geen rechtstreeks contact met het CLB ($n = 1$).

Op die manier hielden we uiteindelijk 974 vragenlijsten over: 496 leerlingvragenlijsten en 478 oudervragenlijsten.

Uit de *hertestvragenlijsten* werden één leerlingvragenlijst en twee oudervragenlijsten verwijderd omdat de eerste vragenlijsten van die cliënten ook verwijderd waren. Zo weerhielden we 183 hertest-leerlingvragenlijsten en 157 hertest-oudervragenlijsten.

Alle 262 *medewerkersvragenlijsten* werden weerhouden.

Voor de verwerking gingen we op dezelfde manier te werk als bij de proefafname. Voor de multiniveau-analyses werd nu echter ook gebruik gemaakt van het statistisch programma MLWin 2.02 en voor de datascreening en confirmatorische factoranalyse gebruikten we LISREL 8.7.

4. Representativiteit naar de populatie

We gingen na of de CLB-medewerkers- en cliëntengroepen uit ons onderzoek representatief waren voor de gehele CLB-medewerkers- en cliëntenpopulatie, en dit voor net en provincie.

4.1. Verdeling over de netten

De 75 CLB's zijn als volgt verdeeld over de netten: 46 centra behoren tot het vrije net (61.33%), 24 tot het gemeenschapsnet (32.00%) en 5 centra behoren tot het officieel gesubsidieerde net (6.67%) (gegevens Departement Onderwijs).

Leerlingen: De verdeling van de leerlingen over de verschillende centrumnetten week significant af van de verdeling van de centra over de netten binnen de gehele populatie: $\chi^2(2, N = 496) = 58.62, p < .001$. Er was een oververtegenwoordiging van

leerlingen uit de gemeenschapscentra (47.98% tgo. 32.00% in populatie), een ondervertegenwoordiging van leerlingen uit de vrije (47.58% tgo. 61.33% in de populatie) en officieel gesubsidieerde centra (4.44% tgo. 6.67% in de populatie).

Ouders: De verdeling van de ouders over de verschillende centrumnetten week significant af van de verdeling van de centra over de netten binnen de gehele populatie: $\chi^2(2, N = 477) = 53.40, p < .001$. Ook hier was er een oververtegenwoordiging van cliënten uit de gemeenschapscentra (47.38% tgo. 32.00% in de populatie) en een ondervertegenwoordiging van cliënten uit de vrije (48.85% tgo. 61.33% in de populatie) en officieel gesubsidieerde centra (3.77% tgo. 6.67% in de populatie).

CLB-medewerkers: De verdeling van de CLB-medewerkers over de verschillende netten week significant af van de verdeling van de centra over de netten binnen de gehele populatie: $\chi^2(2, N = 262) = 46.24, p < .001$. Er was een oververtegenwoordiging van het gemeenschapsnet (51.53% vs. 32.00% in de populatie) en een ondervertegenwoordiging van het officieel gesubsidieerde (3.82% vs. 6.67% in de populatie), en vooral het vrije net (44.66% vs. 61.33% in de populatie).

4.2. Verdeling over de provincies

De 75 CLB's zijn als volgt verdeeld over de provincies: er zijn 17 centra in Antwerpen (22.67%), 13 in Limburg (17.33%), 15 centra in Oost-Vlaanderen (20.00%), 13 in Vlaams-Brabant/Brussel (17.33%) en 17 centra in West-Vlaanderen (22.67%) (gegevens Departement Onderwijs).

Leerlingen: De verdeling van de leerlingen over de verschillende provincies week significant af van de verdeling van de centra over de provincies binnen de gehele populatie: $\chi^2(4, N = 496) = 38.87, p < .001$. Er was vooral een oververtegenwoordiging van leerlingen uit Antwerpen (30.65% tgo. 22.67% in de populatie) en een ondervertegenwoordiging van leerlingen uit Vlaams-Brabant en Brussel (9.27% tgo. 17.33% in de populatie).

Ouders: De verdeling van de ouders over de verschillende provincies week significant af van de verdeling van de centra over de provincies binnen de gehele populatie: $\chi^2(4, N = 477) = 28.61, p < .001$. Er was vooral een oververtegenwoordiging van ouders uit Antwerpen (32.08% tgo. 22.67% in de populatie) en een matige ondervertegenwoordiging van cliënten uit Vlaams-Brabant en Brussel (12.58% tgo. 17.33% in de populatie).

CLB-medewerkers: De verdeling van de CLB-medewerkers over de verschillende provincies week significant af van de verdeling van de centra over de provincies binnen de gehele populatie: $\chi^2(4, N = 262) = 11.69, p = .02$. Enerzijds was er een lichte oververtegenwoordiging van de provincies Antwerpen (30.15% tgo. 22.67% in de populatie) en Oost-Vlaanderen (22.14% tgo. 20.00% in de populatie), anderzijds een lichte ondervertegenwoordiging van West-Vlaanderen (20.23% tgo. 22.67% in de populatie), Vlaams-Brabant/Brussel (14.12% tgo. 17.33% in de populatie) en Limburg (13.36% tgo. 17.33% in de populatie).

5. Vergelijking respondenten en non-respondenten

5.1. Vooraf

In hun medewerkersvragenlijsten dienden de CLB-medewerkers een aantal gegevens te verschaffen over de cliënten aan wie ze een vragenlijst bezorgden. We gaan daar uitgebreid op in in hoofdstuk 7. Interessant daaraan is dat zij dus ook een aantal achtergrondkenmerken beschreven van de cliënten die de vragenlijst niet invulden, de non-respondenten. Dit liet ons toe na te gaan of de respondenten en non-respondenten op bepaalde punten van elkaar verschilden en of er met andere woorden sprake was van een responsbias. Of nog, we gingen na of er een significant verband bestond tussen een aantal kenmerken van de CLB-medewerker en door de CLB-medewerker beschreven kenmerken van de cliënt enerzijds en of deze al dan niet de vragenlijst invulde anderzijds.

Traditionele statistische technieken gaan uit van onafhankelijkheid van de onderzoekseenheden. Bij ons gegevensbestand waren de onderzoekseenheden echter niet onafhankelijk. We hadden immers te maken met een hiërarchisch gegevensbestand: cliënten, begeleid door verschillende CLB-medewerkers, die afkomstig waren uit diverse CLB's. Gezien dit genest bestand, deden we een beroep op *multiniveau-analyse* (Goldstein, 2003; Pustjens, Van den Noortgate, Onghena, & Van Damme, 2004; Snijders & Bosker, 1999). Voor uitleg bij enkele belangrijke begrippen in multiniveau-analyse verwijzen we naar bijlage 20.

Omdat de afhankelijke variabele binair was (al dan niet vragenlijst ingevuld), hadden we te maken met een *gegeneraliseerd lineair model*, waarbij we in dit geval opteerden voor een multiniveaumodel met de (meestal gebruikte) logit-link functie. De maximale aannemelijkheidsprocedures die bij gewone, lineaire multiniveaumodellen worden gebruikt, stellen problemen bij gegeneraliseerde multiniveaumodellen, omdat de toevalsverdeling op het eerste niveau niet normaal is.

Een mogelijke oplossing is het gebruik van *quasi-likelihood* methoden. Bij deze procedures wordt een linearisatiemethode gebruikt, gebaseerd op Taylorexpansie, waardoor het discrete responsmodel kan omgezet worden naar een continu responsmodel. Na toepassing van die linearisatie kan het model dan geschat worden met de gewone maximale aannemelijkheidsprocedure. Veel gebruikte benaderingen voor de transformatie naar een lineair model zijn *Marginal Quasi-Likelihood* (MQL) (enkel benadering geschatte vaste gedeelte) en *Predictive of Penalized Quasi-Likelihood* (PQL) (benadering geschatte vaste gedeelte en random gedeelte). Daarbij maakt men nog een onderscheid tussen MQL-1, PQL-1 – waarbij enkel de eerste term van de Taylorserie in rekening wordt genomen – en MQL-2, PQL-2, waarbij de eerste twee termen worden meegenomen (Goldstein, 2003; Guo & Zhao, 2000; Van den Noortgate, Pustjens, & Onghena, 2004).

Er zijn onderzoeken die aantonen dat de *quasi-likelihood* parameterschattingen een bias vertonen. Dit zou vooral het geval zijn bij een zeer lage of zeer hoge probabiliteit voor de responsvariabele, wanneer veel niveau-twee-eenheden weinig niveau-één-eenheden hebben en wanneer er weinig niveau-twee-eenheden een groot aantal niveau-één-eenheden kennen, omdat dan de kans bestaat dat er veel niveau-twee-eenheden zijn waarvoor alle responsen nul zijn. Dat zorgt dan voor vertekeningen. De bias zou daarbij groter zijn naarmate de random effecten groter zijn (Goldstein, 2003; Guo & Zhao, 2000; Rodríguez & Goldman, 1995). Voor onze data hadden we voor al deze elementen echter geen aanwijzingen, waardoor we meenden gebruik te kunnen maken van de *quasi-likelihood* methoden. Omdat PQL-2 tot betere resultaten leidt dan PQL-1 en MQL (Goldstein, 2003; Goldstein & Rasbash, 1996; Guo & Zhao, 2000; Rodríguez & Goldman, 1995; Van den Noortgate, Pustjens, & Onghena, 2004), kozen we voor die methode. Er zijn weliswaar methoden die nog accuratere schattingen geven (Breslow & Lin, 1995; Lin & Breslow, 1996; Rodríguez & Goldman, 1995; Snijders & Bosker, 1999), maar deze zijn complexer en rekenintensiever. Daarom beperkten wij ons tot PQL-2, wat zou volstaan in de context van sociologisch/psychopedagogisch onderzoek (Guo & Zhao, 2000).

5.2. Leerlingen

We startten met een leeg *drie-niveau-model*, met de leerlingen op niveau één, de CLB-medewerkers op niveau twee en de CLB's op niveau drie. De kans op het invullen van de vragenlijst bleek niet significant te verschillen naar gelang het CLB waartoe men behoort ($\sigma^2_{v0} = 0.021$, $z = 0.021/0.081 = 0.26$, $p = .80$), maar wel naar gelang de CLB-medewerker door wie men begeleid wordt ($\sigma^2_{u0} = 0.54$, $z = 0.54/0.17 = 3.18$, $p = .001$) ($N = 897$) (tabel 25). We gingen daarom verder met een twee-niveau-model, met de leerlingen op niveau één en de CLB-medewerkers op niveau twee.

In dit model, met significante groepsvariantie op niveau twee ($\sigma^2_{u0} = 0.56$, $z = 0.56/0.15 = 3.73$, $p < .001$) ($N = 897$), stelden we vast dat de voorspelde kans op het invullen van de vragenlijst gelijk was aan .53 (bekomen via logistische transformatie intercept $\beta_0 = 0.11$) (tabel 25).

Tabel 25

Parameterschattingen en standaardfouten voor het lege twee- en drie-niveau-model (leerlingen)

Parameter	Parameterschatting (SF)	
	Model 1	Model 2
Intercept	0.11 (0.10)	0.11 (0.097)
Variantie op niveau 3 (CLB)	0.021 (0.081)	
Variantie op niveau 2 (CLB-medewerker)	0.54 (0.17)	0.56 (0.15)

We beperkten ons bij de verdere analyses tot random intercept-modellen met een afzonderlijke toetsing van elk van de verklarende variabelen. De continue onafhankelijke variabelen werden gecentreerd rond hun gemiddelde. De resultaten van deze toetsingen zijn terug te vinden in tabel 26. We geven enkel de resultaten van de χ^2 -toetsen voor de vaste effecten weer, om het geheel overzichtelijk te houden en gezien we vooral daarin geïnteresseerd waren.

Er bleek geen significant verband te bestaan tussen de verscheidene onafhankelijke variabelen en het al dan niet invullen van de vragenlijst, met uitzondering van *de mate waarin de CLB-medewerker het gevoel had de leerling te hebben kunnen ondersteunen*. Hoe meer de CLB-medewerker dat gevoel had, hoe groter de kans dat de leerling de vragenlijst invulde (tabel 26). Voor de leerlingen die de vragenlijst niet invulden, bedroeg de score op deze vraag gemiddeld 3.03 ($SD = 0.63$), voor de leerlingen die de vragenlijst wel invulden 3.14 ($SD = 0.59$). Wanneer de leerling gemiddeld scoorde in de mate waarin de CLB-medewerker zegde hem te hebben kunnen ondersteunen, was de kans om de vragenlijst in te vullen .54 (logistische transformatie intercept $\beta_0 = 0.16$). De gecentreerde scores voor deze onafhankelijke variabele varieerden van -2.09 tot 0.91. We leidden daaruit af dat de voorspelde kans voor de leerling van wie de CLB-medewerker het minst het gevoel had hem te hebben kunnen ondersteunen .40 bedroeg, voor de leerling bij wie de CLB-medewerker het meest het gevoel had hem te hebben kunnen ondersteunen, was die kans .60. Het is moeilijk dit effect precies te kaderen, omdat er aan de andere kant geen significant verband werd vastgesteld tussen bijvoorbeeld of de CLB-medewerker het gevoel had dat de leerling na afloop van de begeleiding tevreden was en het invullen van de vragenlijst (tabel 26).

Tabel 26

Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs) (leerlingen) (N = 897)

Predictor	β	SF	χ^2 (df)	p
Leeftijd CLBmw	0.012	0.0090	1.60 (1)	.21
Geslacht CLBmw (base: man)	(0.30) (man) -0.29 (vrouw)	(0.19) (man) 0.22 (vrouw)	1.66 (1)	.20
Discipline CLBmw ^a (base: P-disc)	0.23 (P-disc) -0.089 (med disc) -0.29 (soc disc)	0.14 (P-disc) 0.42 (med disc) 0.19 (soc disc)	2.40 (2)	.30
Tewerkstellingsgraad CLBmw ^b (base: voltijds)	(0.14) (voltijds) -0.15 (deeltijds)	(0.12) (voltijds) 0.21 (deeltijds)	0.48 (1)	.49
Aantal jaar ervaring in PMS-/CLB-sector	0.014	0.010	2.17 (1)	.14
Aantal begeleide scholen	0.017	0.039	0.19 (1)	.66
Jobtevredenheid: inhoud job	0.11	0.20	0.30 (1)	.58
Jobtevredenheid: teamondersteuning	0.21	0.15	1.94 (1)	.16
Jobtevredenheid: (door)groeimogelijkheden	0.092	0.13	0.47 (1)	.49
Jobtevredenheid: loon	-0.14	0.17	0.68 (1)	.41
Jobtevredenheid: algemeen	-0.077	0.21	0.13 (1)	.72
Gevoel cliënt te hebben kunnen ondersteunen	0.27	0.12	4.87 (1)	.03
Beoordeling realisme verwachtingen cliënt	0.074	0.13	0.34 (1)	.56
Beoordeling eigen relatie met lkr(n) van II	0.12	0.15	0.62 (1)	.43
Beoordeling eigen relatie met school II	0.17	0.15	1.20 (1)	.27
Beoordeling geschiktheid moment beëindiging begeleiding	-0.052	0.13	0.17 (1)	.68
Beoordeling tevredenheid cliënt	0.21	0.14	2.15 (1)	.14
Aantal jaar reeds werkzaam in school II	0.0040	0.012	0.10 (1)	.75

Noot: Enkele gebruikte afkortingen: CLBmw = CLB-medewerker, P-disc = P-disciplines, med disc = medische disciplines, soc disc = sociale disciplines.

^aDe opleidingen werden samengevoegd tot de categorieën “P-disciplines”, “medische disciplines” en “sociale disciplines”. “Andere” opleidingen en combinaties van de geboden antwoordmogelijkheden werden ingevoerd als ontbrekende waarde.

^bDe antwoordopties “halftijds” en “deeltijds: andere...” werden samengenomen tot één categorie “deeltijds”.

5.3. Ouders

We startten met het lege *drie-niveau-model*, met de ouders op niveau één, de CLB-medewerkers op niveau twee en de CLB's op niveau drie. De kans op het invullen van de vragenlijst bleek niet significant te verschillen naar gelang het CLB waartoe men behoort ($\sigma^2_{u0} = 0.14$, $z = 0.14/0.096 = 1.46$, $p = .07$), maar wel naar gelang de CLB-medewerker door wie men begeleid wordt ($\sigma^2_{u0} = 0.47$, $z = 0.47/0.16 = 2.94$, $p = .002$) ($N = 884$) (tabel 27). We gingen daarom verder met een twee-niveau-model, met de ouders op niveau één en de CLB-medewerkers op niveau twee.

In dit model, met significante groepsvariantie op niveau twee ($\sigma^2_{u0} = 0.55$, $z = 0.55/0.15 = 3.67$, $p < .001$) ($N = 884$), stelden we vast dat de voorspelde kans op het

invullen van de vragenlijst gelijk was aan .50 (logistische transformatie intercept) (tabel 27).

Tabel 27

Parameterschattingen en standaardfouten voor het lege twee- en drie-niveau-model (ouders)

Parameter	Parameterschatting (SF)	
	Model 1	Model 2
Intercept	0.032 (0.11)	0.013 (0.088)
Variantie op niveau 3 (CLB)	0.14 (0.096)	
Variantie op niveau 2 (CLB-medewerker)	0.47 (0.16)	0.55 (0.15)

We beperkten ons bij de verdere analyses opnieuw tot random intercept-modellen met een afzonderlijke toetsing van de verschillende verklarende variabelen (tabel 28). De continue onafhankelijke variabelen werden gecentreerd rond hun gemiddelde.

Bij de ouders bleek er wel duidelijk sprake van een responsbias, omwille van een aantal significante en marginaal significante verbanden tussen de verscheidene onafhankelijke variabelen en het al dan niet invullen van de vragenlijst.

Zo was er een effect van de *leeftijd van de CLB-medewerker*: hoe ouder de medewerker, hoe groter de kans dat de ouder de vragenlijst invulde (tabel 28). Voor de ouders die de vragenlijst niet invulden, was de gemiddelde leeftijd van de betrokken CLB-medewerker 38 jaar ($M = 38.20$, $SD = 11.40$), voor de ouders die de vragenlijst wel invulden 41 jaar ($M = 40.60$, $SD = 11.60$).

Naarmate de CLB-medewerker het gevoel had dat ouders *meer realistische verwachtingen* hadden (niet ingevuld: $M = 2.93$, $SD = 0.62$, wel ingevuld: $M = 3.05$, $SD = 0.64$) of *na afloop meer tevreden* waren (niet ingevuld: $M = 3.09$, $SD = 0.59$, wel ingevuld: $M = 3.18$, $SD = 0.57$), werd ook de kans groter dat de ouder in kwestie de vragenlijst invulde (tabel 28).

Naarmate de CLB-medewerker *langer in de school van de betreffende leerling* werkte, zou de kans op het invullen van de vragenlijst ook toenemen (tabel 28) (niet ingevuld: $M = 5.95$, $SD = 6.53$, wel ingevuld: $M = 7.78$, $SD = 8.25$).

Uit verdere analyses (cf. hfst. 14) zou blijken dat er een significant positief verband bestaat tussen enerzijds de leeftijd van de CLB-medewerker, de mate waarin deze het gevoel had dat de ouders realistische verwachtingen hadden en de mate waarin deze meende dat de ouders na afloop van de begeleiding tevreden waren en anderzijds de tevredenheid van de ouders (m.n. totaalscore vragenlijst). Dat zou betekenen dat in dit geval meer tevreden ouders makkelijker de vragenlijst invulden, wat aansluit bij de vaststellingen uit verscheidene internationale onderzoeken (Lemmens & Donker, 1990).

Langs de andere kant konden we moeilijk het effect verklaren van het aantal jaren dat de CLB-medewerker in de school van de betreffende leerling werkt. Uit onze predictorenanalyses (hfst. 14) zou bijvoorbeeld geen significant verband blijken tussen die variabele en de tevredenheid van de ouders, wat anders wel mogelijk

indirect zou kunnen verklaren waarom ouders van CLB'ers die al langer aan een school verbonden zijn, gemakkelijker de vragenlijst terugsturen.

Tabel 28

Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs) (ouders) (N = 884)

Predictor	β	SE	χ^2 (df)	p
Leeftijd CLBmw	0.020	0.008	6.65 (1)	.01
Geslacht CLBmw (base: man)	(0.83) (man) -0.45 (vrouw)	(0.44) (man) 0.23 (vrouw)	3.66 (1)	.06
Discipline CLBmw ^a (base: P-disc)	0.098 (P-disc) -0.89 (med disc) -0.18 (soc disc)	0.11 (P-disc) 0.43 (med disc) 0.20 (soc disc)	4.64 (2)	.10
Tewerkstellingsgraad CLBmw ^b (base: voltijds)	(-0.082) (voltijds) 0.11 (deeltijds)	(0.22) (voltijds) 0.17 (deeltijds)	1.69 (1)	.19
Aantal jaar ervaring in PMS-/CLB-sector	0.016	0.009	3.45 (1)	.06
Aantal begeleide scholen	-0.025	0.032	0.61 (1)	.43
Jobtevredenheid: inhoud job	0.16	0.18	0.83 (1)	.36
Jobtevredenheid: teamondersteuning	0.012	0.14	0.008 (1)	.93
Jobtevredenheid: (door)groeimogelijkheden	0.052	0.12	0.19 (1)	.66
Jobtevredenheid: loon	-0.26	0.15	3.08 (1)	.08
Jobtevredenheid: algemeen	-0.36	0.19	3.59 (1)	.06
Gevoel ouders te hebben kunnen ondersteunen	0.23	0.13	3.36 (1)	.07
Gevoel leerling te hebben kunnen ondersteunen	0.15	0.15	1.08 (1)	.30
Beoordeling realisme verwachtingen cliënt	0.34	0.12	7.61 (1)	.006
Beoordeling eigen relatie met lkr(n) van II	0.014	0.13	0.012 (1)	.91
Beoordeling eigen relatie met school II	0.14	0.14	1.02 (1)	.31
Beoordeling geschiktheid moment beëindiging begeleiding	0.29	0.15	3.68 (1)	.06
Beoordeling tevredenheid cliënt	0.33	0.14	5.81 (1)	.02
Aantal jaar reeds werkzaam in school II	0.034	0.011	8.83 (1)	.003

Noot. Enkele gebruikte afkortingen: CLBmw = CLB-medewerker, P-disc = P-disciplines, med disc = medische disciplines, soc disc = sociale disciplines.

^a De opleidingen werden samengevoegd tot de categorieën "P-disciplines", "medische disciplines" en "sociale disciplines". "Andere" opleidingen en combinaties van de geboden antwoordmogelijkheden werden ingevoerd als ontbrekende waarde.

^b De antwoordopties "halfijds" en "deeltijds: andere..." werden samengenomen tot één categorie "deeltijds".

6. Besluit

In dit hoofdstuk werden de doelstellingen en opzet van de definitieve afname toegelicht. We bereikten een respons van 52.00%, aanzienlijk meer dan bij de proefafname. De test-hertest-respons was matig met een antwoordpercentage van 34.75%. Zo goed als alle CLB-medewerkers vulden een medewerkersvragenlijst in (geschatte respons: 98.50%). Uiteindelijk bleken 496 leerling-, 478 ouder- en 262 medewerkersvragenlijsten bruikbaar voor de data-analyse. Tevens weerhielden we 183 hertest-leerlingvragenlijsten en 157 hertest-oudervragenlijsten.

Zowel de cliëntengroepen als CLB-medewerkers-groep bleken niet representatief te zijn naar net, noch naar provincie.

Tot slot werden er, voor zover wij daar zicht op hadden (!), zo goed als geen aanwijzingen gevonden dat de leerlingen in ons onderzoek een vertekende groep zouden vormen. We stelden weliswaar vast dat leerlingen van wie de CLB-medewerker het gevoel had hen tijdens de begeleiding goed te hebben kunnen ondersteunen, meer geneigd waren de tevredenheidsvragenlijst in te vullen.

Voor de ouders waren er wel tekenen dat we een selecte responsgroep kenden, vermoedelijk van meer tevreden ouders.

HOOFDSTUK 7.

PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID

Opstelling predictorenvragenlijst

OBPWO-project:
Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

1. Inleiding

2. Bronnen

2.1. Voorafgaand licentiaatsonderzoek Wilmots

2.2. Resultaten proefafname

2.3. Literatuur

2.3.1. De cliënt en zijn begeleiding

2.3.2. De CLB-medewerker

2.3.3. Het CLB

2.4. Gesprekken met betrokken actoren

3. Opstelling predictorenvragenlijsten

4. Besluit

1. Inleiding

Door predictoren van (on)tevredenheid over (bepaalde aspecten van) de CLB-dienstverlening in kaart te brengen, kunnen we aangrijpingspunten bieden voor verbetermaatregelen. Om die reden vulden de cliënten bij de definitieve afname naast een tevredenheidsvragenlijst ook een predictorenvragenlijst in, waarin gepeild werd naar een aantal achtergrondkenmerken van henzelf en hun omgeving. Zoals reeds eerder vermeld, dienden ook de CLB-medewerkers een vragenlijst in te vullen en dit om zicht te krijgen op ook enkele van hun kenmerken en van de CLB's van waaruit ze werken.

In dit hoofdstuk bespreken we hoe we kwamen tot een overzicht van mogelijke predictoren en dus ook tot de predictorenvragenlijsten voor cliënten en CLB-medewerkers.

2. Bronnen

We zochten voor onze predictorenvragenlijsten inspiratie bij de analyses van Wilmots (2.1.), de resultaten van onze proefafname (2.2.), literatuur (2.3.) en mensen betrokken bij de CLB-werking (2.4.).

2.1. Voorafgaand licentiaatsonderzoek Wilmots

Zoals vermeld in hoofdstuk 2, bevroeg Wilmots (2005) niet alleen de tevredenheid van leerlingen en ouders over de CLB-begeleiding, maar ook enkele achtergrondgegevens van deze cliënten, de bekendmaking door het CLB voorafgaand aan de begeleiding, en het praktisch verloop van de begeleiding. Op die manier kwam zij reeds in beperkte mate tot een overzicht van predictoren van de tevredenheid van leerlingen en ouders.

In tabel 29 geven we een samenvatting van de door Wilmots bevroegde variabelen en of ze al dan niet een *significant multivariaat effect* vertoonden op de cliënttevredenheid¹⁴ (met name de vijf subschaalscores en het algemeen tevredenheidsoordeel).

¹⁴ Voor de operationalisering van deze variabelen en de bespreking van de analyses verwijzen we naar de licentiaatsverhandeling van Wilmots (2005).

Tabel 29

Resultaten multivariate variantie-analyses predictorenonderzoek Wilmots (2005)

Onderzochte variabelen	Leerlingen	Ouders
Geslacht leerling	o	significant verband, maar marginaal want verviel bij univariate analyses
Onderwijs (BuSO/SO)	o	o
Onderwijsvorm 1 ^e graad (A-/B-stroom)	o	—
Onderwijsvorm 2 ^{de} en 3 ^{de} graad (ASO, BSO, KSO, TSO)	x	—
Graad	o	—
Al dan niet informatie over CLB voorafgaand aan de begeleiding	x	x
Informatiekanaal	o	o
Hoe bij CLB terechtgekomen	o	o
Waarvoor begeleiding	o	o
Wachttijd vraag-eerste afspraak	x	significant verband, maar verviel bij weglaten antwoordoptie <i>niet van toepassing</i>
Evaluatie wachttijd vraag-eerste afspraak	—	—
Aantal contacten leerling	o	o
Evaluatie aantal contacten leerling	—	—
Aantal contacten ouder	—	o
Frequentie contacten	—	o
Al dan niet informatie gekregen over de stappen in de begeleiding	x	x
Evaluatie al dan niet informatie gekregen over de stappen in de begeleiding	—	—
Duur contacten	o	x
Evaluatie duur contacten	—	—
Begeleiding al dan niet zelf afgebroken	x	o
Al dan niet door meer dan 1 CLB-medewerker begeleid	x	o
Evaluatie door meer dan 1 CLB-medewerker begeleid	—	—
Al dan niet doorverwezen	o	o

Noot: o = geen significant verband, x = significant verband, — = niet onderzocht.

We bespreken voor de variabelen met een significant multivariaat hoofdeffect uit tabel 29, de resultaten van de *follow-up univariate variantie-analyses*:

Leerlingen:

- *Onderwijsvorm tweede en derde graad*: Leerlingen uit het BSO beoordeelden de subschalen Ervaren resultaat en Informatie significant positiever dan leerlingen uit het ASO.
- *Al dan niet informatie over het CLB voorafgaand aan de begeleiding*: Leerlingen die aangaven informatie over het CLB te hebben gekregen, scoorden significant positiever voor de subschaal Informatie dan leerlingen die geen informatie hadden ontvangen.

- *Wachttijd tussen vraag en eerste afspraak:* Leerlingen die aangaven meer dan twee weken gewacht te hebben, scoorden voor de vijf subschalen en het algemeen tevredenheidsoordeel significant lager dan leerlingen die aangaven minder dan een week te hebben moeten wachten.
- *Al dan niet informatie gekregen over de stappen in de begeleiding:* Leerlingen die informatie hadden gekregen over de verschillende stappen die het CLB met hen zette, evalueerden de begeleiding voor alle subschalen significant positiever en waren in het algemeen meer tevreden.
- *Begeleiding al dan niet zelf afgebroken:* Leerlingen die de begeleiding niet zelf hadden afgebroken, scoorden hoger op de subschalen Ervaren resultaat, Bereikbaarheid, Deontologisch handelen en op de algemene tevredenheid dan leerlingen die de begeleiding wel zelf hadden afgebroken.
- *Al dan niet door meer dan één CLB-medewerker begeleid:* Leerlingen die met meer dan één begeleider contact hadden, scoorden significant negatiever op de subschalen Bejegening en Deontologisch handelen, alsook op de algemene tevredenheid.

Ouders:

- *Al dan niet informatie over het CLB voorafgaand aan de begeleiding:* Ouders die aangaven informatie over het CLB te hebben gekregen, hadden een significant positiever algemeen tevredenheidsoordeel dan ouders die geen informatie hadden ontvangen.
- *Al dan niet informatie gekregen over de stappen in de begeleiding:* Ouders die informatie hadden gekregen over de verschillende stappen die het CLB met hen had gezet, waren significant positiever in alle tevredenheidsbeoordelingen.
- *Duur contacten:* Respondenten wiens contacten langer dan een uur geduurd hadden, waren significant positiever in hun beoordeling van de subschaal Continuïteit van de dienstverlening dan respondenten wiens contacten minder dan een half uur duurden.

2.2. Resultaten proefafname

Bij de proefafname van onze tevredenheidsvragenlijsten bevroegen we net zoals Wilmots (2005) enkele achtergrondkenmerken.

De vraag omtrent het al dan niet informatie gekregen hebben over de stappen gezet tijdens de begeleiding, werd niet meer opgenomen in de predictorenbevraging van de proefafname. Dit element kwam nu immers ook aan bod in de a priori subschaal Participatie van de tevredenheidsvragenlijst, met name in item 8 (Ik kreeg genoeg informatie over de verschillende stappen die de CLB-medewerker tijdens de begeleiding zette).

Bij de analyse van deze data moesten we eigenlijk, net zoals Wilmots overigens, gebruik maken van *multiniveau-analyse* en dit omwille van de genestheid van onze data. In de literatuur wordt echter gesteld dat er minstens een dertigtal eenheden op elk niveau (en meer naarmate er meer onafhankelijke variabelen in het model worden toegevoegd) nodig zijn om multiniveau-analyse te kunnen uitvoeren (Raudenbush & Bryk, 2002; Van den Noortgate, Pustjens, & Onghena, 2004). In onze data waren minstens drie niveaus te onderscheiden – cliënten, CLB-medewerkers en CLB's – maar over de clustering op het tweede niveau hadden we bij de proefafname geen informatie en op het derde niveau hadden we slechts zeven eenheden (CLB's). Daarom deden we toch een beroep op de standaardanalysetechnieken, met het risico van een mogelijke vertekening.

We pasten univariate eenwegs-variantie-analyses, t-toetsen en een regressie-analyse (leeftijd kind) toe (tabel 30). We hanteerden daarbij de algemene tevredenheidsscore als afhankelijke variabele, omdat we na de proefafname nog geen subschalen hadden kunnen onderscheiden (cf. hfstn. 4 en 5).

Tabel 30

Resultaten analyses predictoren proefafname

Onderzochte variabelen	Leerlingen	Ouders
Leeftijd leerling	$F(1, 108) = 0.83, p = .36$	$F(1, 134) = 1.44, p = .23$
Geslacht leerling	$t(107) = -0.37, p = .71$	$t(135) = 2.49, p = .01$
Onderwijs (BuSO/SO)	<i>(te weinig cases BuSO)</i>	—
Onderwijs (KO/LO/BULO/BuSO/SO)	—	$F(4, 118) = 2.23, p = .07$
Eerste graad (A-/B-stroom)	<i>(te weinig cases B-stroom)</i>	<i>(te weinig cases B-stroom)</i>
Onderwijsvorm 2 ^e en 3 ^e graad (ASO, BSO, KSO, TSO)	$F(2, 75) = 0.33, p = .72$	—
Onderwijsvorm 2 ^e graad (ASO, BSO, KSO, TSO)	—	—
Graad	$F(2, 100) = 8.13, p = .001$	—
Al dan niet informatie over het CLB voorafgaand aan de begeleiding	$t(107) = 1.10, p = .28$	$t(134) = 2.51, p = .01$
Informatiekanaal ^a	$F(6, 77) = 0.81, p = .57$	$F(7, 105) = 2.86, p = .009$
Evaluatie vooraf gekregen informatie	$F(2, 89) = 1.37, p = .26$	$F(2, 114) = 11.36, p < .001$
Waarvoor begeleiding ^{ab}	$F(3, 104) = 1.43, p = .24$	$F(4, 127) = 1.16, p = .33$
Hoe bij CLB terechtgekomen ^b	$F(5, 89) = 0.21, p = .96$	$F(5, 123) = 0.88, p = .49$
Wachttijd vraag-eerste afspraak	$F(3, 93) = 0.75, p = .52$	$F(3, 119) = 3.71, p = .01$
Evaluatie wachttijd vraag-eerste afspraak	$F(2, 93) = 2.83, p = .06$	$F(2, 121) = 7.51, p = .001$
Aantal contacten leerling	$F(2, 107) = 0.90, p = .41$	$F(2, 122) = 1.17, p = .31$
Evaluatie aantal contacten leerling	$F(3, 107) = 7.38, p < .001$	$F(2, 116) = 8.05, p = .001$
Aantal contacten ouder	—	$F(2, 133) = 1.13, p = .33$
Evaluatie aantal contacten met ouder	—	$F(2, 117) = 12.46, p < .001$
Frequentie contacten	—	$F(2, 84) = 2.28, p = .11$
Duur contacten	$F(3, 104) = 0.88, p = .45$	$F(3, 132) = 0.75, p = .53$
Evaluatie duur contacten	$F(3, 102) = 3.82, p = .01$	$F(3, 119) = 4.19, p = .003$
Plaats gesprekken (meestal)	$F(1, 102) = 0.00, p = .98$	$F(3, 118) = 0.94, p = .43$
Evaluatie plaats gesprekken	$F(2, 105) = 0.84, p = .44$	$F(2, 128) = 13.77, p < .001$
Begeleiding al dan niet zelf afgebroken	$t(104) = 0.02, p = .98$	$t(124) = 0.85, p = .40$
Al dan niet door meer dan 1 CLB-medewerker begeleid	$t(109) = -0.23, p = .82$	$t(133) = 0.76, p = .45$
Evaluatie al dan niet door meer dan 1 CLB-medewerker begeleid	$F(2, 36) = 0.46, p = .64$	$F(2, 78) = 2.23, p = .12$
Al dan niet doorverwezen	$t(107) = 0.61, p = .55$	$t(135) = 0.46, p = .65$

Noot. Alle antwoorden *niet van toepassing* werden bij deze analyses als ontbrekende waarde ingegeven.

^aIndien meerdere antwoordmogelijkheden aangekruist werden, werd dit voor deze analyses gecodeerd als "combinatie" of "meerdere".

^bHet antwoord "ik weet het niet" werd ingegeven als ontbrekende waarde.

We bespreken opnieuw de precieze aard van de significante effecten (post-hoc Tukey tests):

Leerlingen:

- *Graad*: Leerlingen uit de eerste graad hadden een significant positiever algemeen tevredenheidsoordeel dan leerlingen uit de tweede graad.

- *Evaluatie aantal contacten:* Leerlingen die tevreden waren over het aantal contacten hadden een significant positiever algemeen tevredenheidsoordeel dan leerlingen die weinig belang hechtten aan dat aantal contacten of leerlingen die er ontevreden over waren.
- *Evaluatie duur contacten:* Leerlingen die tevreden waren over de duur van de gesprekken waren significant positiever in hun oordeel dan leerlingen die vonden dat de gesprekken te lang duurden.

Het effect uit Wilmots' onderzoek van de onderwijsvorm (in de tweede en derde graad) werd niet bevestigd. Het effect van het vooraf informatie gekregen hebben, van de wachttijd, van het al dan niet zelf afbreken van de begeleiding en van het begeleid worden door de CLB-medewerker op de algemene tevredenheidsscore, was bij de proefafname niet terug te vinden.

Ouders:

- *Geslacht leerling:* De ouders die de vragenlijst invulden voor een zoon, hadden een significant hogere algemene tevredenheidsscore dan ouders die de vragenlijst invulden voor een dochter.
- *Al dan niet informatie over het CLB voorafgaand aan de begeleiding:* Ouders die zegden voorafgaand aan de begeleiding informatie te hebben gekregen over het CLB, hadden een significant positiever algemeen tevredenheidsoordeel dan ouders die zegden vooraf geen informatie te hebben gekregen.
- *Informatiekanaal:* Ouders die informatie kregen via de schoolbrochure hadden een significant lagere algemene tevredenheidsscore dan ouders die via een oudercontact informatie kregen en dan ouders die via meerdere kanalen tegelijk informatie kregen.
- *Evaluatie vooraf gekregen informatie:* Ouders die vonden dat ze vooraf voldoende informatie gekregen hadden, hadden een significant hogere score voor het algemene tevredenheidsoordeel dan ouders die die informatie onvoldoende vonden.
- *Wachttijd vraag-eerste afspraak:* Ouders die één tot twee weken hadden moeten wachten, hadden een significant hogere score dan ouders die langer dan een maand hadden moeten wachten.
- *Evaluatie wachttijd vraag-eerste afspraak:* Ouders die vonden dat ze te lang hadden moeten wachten, hadden een significant lagere algemene tevredenheidsscore dan ouders die de wachttijd goed vonden.
- *Evaluatie aantal contacten leerling:* Ouders die vonden dat het CLB te weinig contact had met hun kind, waren significant minder tevreden dan ouders die het aantal gesprekken met hun kind goed vonden.
- *Evaluatie aantal contacten ouders:* Ouders die vonden dat ze te weinig contacten hadden gehad met het CLB, hadden een significant lagere tevredenheidsscore dan zij die daar geen belang aan hechtten, en een nog lagere score dan zij die wel tevreden waren over het aantal contacten.

- *Evaluatie duur contacten*: Ouders die de duur van de gesprekken goed vonden, hadden een significant hogere algemene tevredenheidsscore dan ouders die vonden dat de gesprekken te kort waren.

- *Evaluatie plaats gesprekken*: Ouders die tevreden waren over de plaats waar de gesprekken meestal doorgingen, scoorden significant hoger dan zij die daar geen belang aan hechtten en nog hoger dan zij die die plaats niet geschikt vonden voor gesprekken.

Het effect uit Wilmots' onderzoek bij ouders betreffende de duur van de contacten op zich, vonden wij niet terug. Aan de andere kant waren bij ons heel wat effecten significant waar dat bij Wilmots niet het geval was.

Het viel op dat de resultaten voor Wilmots' onderzoek en onze proefafname niet volledig gelijklieden. Een analyse op een groter databestand en aan de hand van multiniveau-analyses, zoals dat bij onze definitieve afname het geval zou zijn, zou meer duidelijkheid moeten brengen.

2.3. Literatuur

In deze paragraaf bespreken we wat we in de literatuur terugvonden over mogelijke predictoren van tevredenheid, die ook in ons onderzoek relevant zouden kunnen zijn. We namen vooral onderzoeken door met betrekking tot ambulante begeleidingen (in schoolbegeleidingsdiensten, maar bv. ook geestelijke gezondheidszorg). Het doornemen van de literatuur diende louter om inspiratie te vinden voor mogelijk belangrijke predictoren; een exhaustief literatuuronderzoek was niet mogelijk binnen het tijdsbestek van het onderzoek. Onderstaand literatuuroverzicht mag dan ook niet als volledig beschouwd worden.

We bespreken eerst mogelijke predictoren op niveau van de cliënten en hun begeleiding, vervolgens van de CLB-medewerkers en de CLB's.

2.3.1. De cliënt en zijn begeleiding

- *Leeftijd*: Uit de literatuur blijkt dat de leeftijd van de cliënt veelal niet gerelateerd is aan zijn tevredenheid (Brannan, Sonnichsen, & Heflinger, 1996; Garland, Saltzman, & Aarons, 2000; Godley, Fiedler, & Funk, 1998; Jarosewich, 2000; Jimmieson & Griffin, 1998). Indien er wel een effect wordt vastgesteld, is het eerder een positieve relatie (hoe ouder, hoe meer tevreden) (Keith, 1998; Nabors et al., 1999; Shapiro, Welker, & Jacobson, 1997; Sitzia & Wood, 1997; Walker, 2001).

- *Geslacht*: Het geslacht van de cliënt blijkt meestal geen verband te vertonen met zijn tevredenheid (Brannan et al., 1996; Garland et al., 2000; Godley et al., 1998; Jarosewich, 2000; Jimmieson & Griffin, 1998; Keith, 1998; Sitzia & Wood, 1997; Walker, 2001).
- *Beroep*: Op basis van de literatuur stelden we vast dat job of tewerkstellingsstatus van de cliënt veelal geen invloed heeft op zijn tevredenheid (Jarosewich, 2000; Jimmieson & Griffin, 1998; Shapiro et al., 1997).
- *Opleiding*: Wat de opleiding van de cliënt betreft, vonden we in de literatuur tegenstrijdige resultaten over de invloed ervan op de tevredenheid. Wanneer er een effect wordt vastgesteld, is het eerder klein (Brannan et al., 1996; Jarosewich, 2000; Keith, 1998).
- *Land van herkomst*: De nationaliteit, of het land van herkomst van de cliënt heeft meestal geen invloed op de tevredenheid (Brannan et al., 1996; Dowling & Leibowitz, 2004; Garland et al., 2000; Godley et al., 1998; Jarosewich, 2000; Shapiro et al., 1997).
- *Ernst probleem*: In de literatuur lopen de operationalisering van deze variabele sterk uiteen; soms gaat het om objectieve metingen van de ernst van het probleem, soms wordt de perceptie van het kind, dan wel van de ouder in rekening gebracht. De resultaten zijn weinig eenduidig: soms wordt er geen effect vastgesteld, even vaak wel. In dat laatste geval merkt men dan meestal dat de tevredenheid afneemt naarmate het probleem ernstiger is of als ernstiger gepercipieerd wordt (Brannan et al., 1996; Godley et al., 1998; Keith, 1998).
- *Verwachtingen*: Uit de literatuur blijkt dat mensen ontevreden zijn wanneer ze hun verwachtingen niet bevestigd zien (zgn. "disconfirmatiehypothese") (Noble, Douglas, & Newman, 2001; Szymanski & Henard, 2001). Ook blijkt dat men meer tevreden is naarmate de verwachtingen meer realistisch zijn (Gotlieb, Grewal, & Brown, 1994; Hsieh & Kagle, 1991). Anderzijds zijn er aanwijzingen dat, naarmate de verwachtingen hoger liggen, de tevredenheid ook hoger is (o.m. verklaard vanuit de "cognitieve dissonantietheorie": cliënten stellen hun tevredenheid gelijk met hun verwachtingsniveau om de dissonantie te vermijden die zou ontstaan wanneer er een verschil is tussen de verwachtingen en het niveau van tevredenheid) (Szymanski & Henard, 2001).
- *Bekendmaking/informatie*: Indien leerlingen bijvoorbeeld de begeleider vooraf al kennen, zou dit een positieve invloed hebben op de uiteindelijke tevredenheid (Kikas, 2003). Ook blijkt uit onderzoek binnen de geestelijke gezondheidszorg dat specifieke interventies om meer realistische verwachtingen te creëren bij cliënten over de begeleiding, op termijn ook voor meer tevreden cliënten zorgen (Noble et al., 2001).
- *Aantal contacten*: We vonden één onderzoek waarin vastgesteld werd dat de tevredenheid toeneemt naarmate men meer contacten heeft (Shapiro et al., 1997).
- *Duur begeleiding*: De totale duur van de begeleiding zou, volgens literatuuronderzoek, positief gerelateerd zijn met tevredenheid (Brannan et al., 1996; Jarosewich, 2000; Kopec-Schrader, Rey, Plapp, & Beumont, 1994; Nabors et al., 1999).

- *Reeds eerder begeleiding*: Er zouden geen aanwijzingen zijn voor een verband tussen het reeds eerder begeleid of behandeld zijn voor het probleem en de tevredenheid (Jarosewich, 2000; Shapiro et al., 1997).
- *Beëindiging begeleiding*: De literatuur geeft aan dat, wanneer de begeleiding beëindigd wordt met wederzijdse goedkeuring van cliënt en begeleider, dit een positief effect heeft op de cliënttevredenheid (Brannan et al., 1996; Jarosewich, 2000).

2.3.2. De CLB-medewerker

- *Leeftijd*: We vonden weinig literatuur over de invloed van de leeftijd van de begeleider. Binnen de gezondheidszorg zou wel aangetoond zijn dat cliënten minder tevreden zijn bij jonge medewerkers (artsen) (Keith, 1998).
- *Geslacht*: Uit onderzoek in de geestelijke gezondheidszorg blijkt dat het geslacht van de begeleider/therapeut meestal geen effect heeft op de tevredenheid van de cliënt (Jarosewich, 2000). Binnen de gezondheidszorg zou dan weer vastgesteld zijn dat cliënten minder tevreden zijn wanneer ze behandeld worden door (jonge) vrouwelijke medewerkers (artsen) (Keith, 1998).
- *Land van herkomst*: De nationaliteit of het land van herkomst van de begeleider zou geen rol spelen (Jarosewich, 2000).
- *Ervaring*: In de literatuur zijn er aanwijzingen dat de ervaring van de begeleider geen invloed heeft op de tevredenheid van de cliënt (Jarosewich, 2000).
- *Jobtevredenheid*: In onderzoeken wordt soms een (indirect) effect van de jobtevredenheid van de medewerker op de tevredenheid van de cliënt vastgesteld. Men benadrukt dat men moet differentiëren tussen verschillende facetten van jobtevredenheid: men kan over verschillende aspecten van de job in verschillende mate (on)tevreden zijn (Capella & Andrew, 2004; Snipes, Oswald, LaTour, & Armenakis, 2005).

2.3.3. Het CLB

Interne organisationele kenmerken: Uit de literatuur blijkt dat kenmerken van de interne organisatie van een bedrijf/centrum (bv. werkklimaat, interne communicatie, supervisie, management...) invloed hebben op de jobtevredenheid van de werknemers en via die weg op hun performantie en zo ook op de tevredenheid van de cliënt (Greenley & Schoenherr, 1981; Schmit & Allscheid, 1995).

2.4. Gesprekken met betrokken actoren

In hoofdstuk 2 vermeldden we dat we, in het kader van de constructie van onze vragenlijsten, gesprekken hadden met de Vlaamse Scholierenkoepel, de koepels van ouderverenigingen, CLB-personeel en beleids mensen. Met het oog op dit predictorenonderzoek vroegen we hen ook of zij suggesties hadden voor mogelijke predictoren van cliënttevredenheid.

We geven een overzicht van de variabelen die genoemd werden.

Voor de *leerlingen* werd onder meer verondersteld dat, indien de leerling zelf geen hulpvraag heeft, de kans groot is dat hij ontevreden zal zijn over de begeleiding. Ook zouden leerlingen die veel schoolse faalervaringen hebben en leerlingen met een “problematische” achtergrond niet snel tevreden zijn over de CLB-begeleiding, “omdat hun geloof in het schoolse systeem en misschien zelfs de samenleving aangetast zou zijn”. Ook de leeftijd van de CLB-medewerker werd vermeld. Hoe ouder de medewerker, hoe minder tevreden de leerling zou zijn. Oudere CLB-medewerkers zouden zich minder kunnen inleven in de leefwereld van jongeren en zouden laten uitschijnen dat ze “het allemaal beter weten”. Tot slot zou het voor leerlingen belangrijk zijn dat het CLB een neutrale positie inneemt ten aanzien van de leerkrachten en de school. Zoniet zou de kans groot zijn dat men het CLB niet vertrouwt en zou de kans op ontevredenheid na een begeleiding dus toenemen.

Voor *ouders* stelde men soms dat de mondigheid van de ouders een rol speelt: meer mondige ouders stellen meer kritische vragen en indien daar niet afdoend op geantwoord wordt, zouden zij ook makkelijker ontevreden zijn. Hoger opgeleide ouders en jongere ouders zouden eveneens kritischer zijn. Indien de verwachtingen niet beantwoord worden, zou de kans op ontevredenheid ook groot zijn. Oudere en meer ervaren CLB-medewerkers zouden makkelijker het vertrouwen van ouders winnen. Eén iemand stelde dat hoger opgeleide CLB-medewerkers meer pretentie zouden hebben en op die manier makkelijker ontevredenheid bij de ouders teweeg brengen. Een goede communicatie en profilering door het CLB zou ouders helpen om meer realistische verwachtingen te hebben, wat de kans op tevredenheid zou doen toenemen. Tot slot vermeldde men dat ook voor de ouders de onafhankelijkheid van het CLB ten aanzien van de school bevorderlijk zou zijn voor de tevredenheid.

3. Opstelling predictorenvragenlijsten

Vanuit het voorafgaand licentiaatsonderzoek (Wilmots, 2005), de proefafname, literatuur en gesprekken met betrokkenen kwamen we tot een hele reeks van mogelijke predictoren van cliënttevredenheid.

Omdat de predictorenvragenlijst anders veel te lang zou worden en op die manier de respons in het gedrang kon brengen, selecteerden we de volgens ons meest relevante predictoren, en vulden ze aan met enkele predictoren die ons zelf ook van belang leken. Soms werden predictoren weerhouden waarvan uit onderzoek nochtans blijkt dat ze meestal geen effect hebben, omdat ze ons tegelijkertijd wel een beeld zouden geven van de responsgroep (bv. geslacht cliënt, beroep ouders).

De in rekening gebrachte predictoren worden weergegeven op de volgende pagina. We stelden vooraf geen hypothesen betreffende de aard van het effect, gezien er nog te vaak eenduidige onderzoeksinformatie over ontbreekt. De variabelen tussen haakjes verwijzen naar variabelen die we zelf in kaart konden brengen, en dus niet bij de respondenten hoefden te bevragen.

Voor de operationalisering van deze verschillende variabelen, verwijzen we naar de vragenlijsten zelf, in bijlage 21 (predictorenvragenlijst leerlingen), bijlage 22 (predictorenvragenlijst ouders) en bijlage 23 (fiche en vragenlijst CLB-medewerkers).

CLB	
(Net)	
(Provincie)	
(Aantal scholen in werkingsgebied)	
(Aantal vestigingsplaatsen)	
CLB-medewerker	

Leeftijd
 Geslacht
 Opleiding / discipline
 Tewerkstellingsgraad
 Aantal jaar ervaring in de PMS-/CLB-sector
 Aantal begelei-de scholen
 Jobtevredenheid (verschillende facetten + algemeen)
 (Kenmerken) vestigingsplaats (verstedelijkingsgraad, %kansarmoede, %allochtonen)

Per specifieke begeleiding:
 Gevoel cliënt te hebben kunnen ondersteunen
 Beoordeling realisme verwachtingen cliënt
 Beoordeling eigen relatie met 1kr(n) van leerling
 Beoordeling eigen relatie met school leerling
 Beoordeling geschiktheid moment beëindiging begeleiding
 Beoordeling tevredenheid cliënt
 Aantal jaar reeds werkzaam in school leerling

Leerling	Leerling-ouder	Ouder	Begeleiding
Onderwijs	Leeftijd	Beroep(situatie)	Al dan niet voorafgaand info over CLB
Onderwijsvorm	Geslacht	Hoogste diploma	Informatiekanaal
Graad	Taal thuis (meestal)	Beoordeling relatie ouders - school	Hoe bij het CLB terecht
Beoordeling motivatie II. t.a.v. school	Woonplaats (kenmerken) (...)		Wachttijd voor 1 ^e gesprek
Aard probleem	Beoordeling relatie CLB - school		Aantal contacten
	Beeld CLB vóór (1 ^{ste}) begeleiding		Duur contacten
	Verwachtingen vooraf		Plaats contacten (meestal)
	Al dan niet hulpvraag		Al dan niet meer dan 1 CLB-medewerker
	Beoordeling ernst probleem		
	Al dan niet akkoord met adviezen		
	Al dan niet zelf begeleiding beëindigd		
	Beoordeling geschiktheid moment beëindiging begeleiding		
	Beoordeling realisme verwachtingen vooraf		
	Beoordeling invulling verwachtingen		
	Evaluatie van: info vooraf, wachttijd, plaats gesprekken, meer dan 1 CLB-medewerker		

4. Besluit

In dit hoofdstuk brachten we alle informatie samen die we vanuit het onderzoek van Wilmots (2005), de proefafname, literatuur en gesprekken met betrokkenen uit de CLB-sector hadden verzameld om zicht te krijgen op mogelijke predictoren van de cliënttevredenheid. Onder meer op basis daarvan, maakten we een eigen selectie en stelden we een predictorenvragenlijst op voor cliënten en voor CLB-medewerkers.

HOOFDSTUK 8.
DEFINITIEVE AFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN
Achtergrondkenmerken responsgroep

OBPWO-project:
Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

1. Inleiding

2. De leerling

2.1. De leerling en zijn omgeving

2.2. De leerling en zijn begeleiding

2.2.1. Informatie over het CLB

2.2.2. Praktisch verloop van de begeleiding

2.2.3. Verwachtingen en ervaringen omtrent de begeleiding

3. De ouders

3.1. De ouders en hun kind

3.2. De ouders en de begeleiding

3.2.1. Informatie over het CLB

3.2.2. Praktisch verloop van de begeleiding

3.2.3. Verwachtingen en ervaringen omtrent de begeleiding

4. De CLB-medewerker

5. Het CLB

6. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk schetsen we de achtergrondkenmerken van de cliënten die meewerkten aan de definitieve afname, van de begeleiding die ze kregen en van de CLB-medewerkers en de CLB's door wie ze begeleid werden. Deze informatie verkregen we via de predictorenvragenlijsten die door cliënten en CLB-medewerkers werden ingevuld (cf. hfst. 7).

2. De leerling

2.1. De leerling en zijn omgeving

De leerlingen die de vragenlijst invulden, waren gemiddeld 16 jaar oud ($M = 16.00$, $SD = 1.83$, $N = 477$). De jongste leerling was 13 jaar, de oudste 24 (deeltijds onderwijs). Het valt op dat die gemiddelde *leeftijd* vrij hoog lag.

In tabel 31 geven we een overzicht van nog enkele andere achtergrondgegevens van de leerlingen.

De vragenlijst werd door aanzienlijk *meer meisjes* (60.66%) *dan jongens* (39.34%) ingevuld (tabel 31). In hoofdstuk 4 vermeldde we reeds dat dit ook bij de proefafname en in Wilmots' leerlingbevraging (2005) vastgesteld werd. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat socio-emotionele internaliserende problemen het meest de reden voor begeleiding bleken te zijn (cf. 2.2.2.), waarvoor meisjes vermoedelijk sneller naar het CLB stappen.

Vergeleken we de *onderwijsvorm* van de leerlingen uit de tweede en derde graad¹⁵ in onze steekproef met die van de leerlingen uit de tweede en derde graad in de populatie (gegevens oktobertabellen 2005-2006 Departement Onderwijs), dan bleek dat er een matig significante afwijking was: $\chi^2(3, n = 306) = 9.69$, $p = .02$. Er bleek een kleine ondervertegenwoordiging te zijn van ASO- en TSO-leerlingen (36.60% tgo. 41.00% in de populatie, respectievelijk 29.08% tgo. 32.01% in de populatie). BSO-leerlingen waren oververtegenwoordigd in de steekproef (32.68% tgo. 25.00% in de populatie). Zoals we reeds in hoofdstuk 4 opmerkten, zouden we onze gegevens beter vergelijken met de CLB-clientenpopulatie, waarvan we echter de gegevens niet ter beschikking hebben. Net zoals in Wilmots' onderzoek en in tegenstelling tot de proefafname (waar we vermoedden dat de vragenlijst voor sommige leerlingen te moeilijk was), stelden we een oververtegenwoordiging vast van BSO-leerlingen die

¹⁵ Net zoals in de cijfergegevens van het Departement Onderwijs, telden we hier de leerlingen uit het zevende jaar bij de leerlingen derde graad.

tot de prioritaire cliëntengroep van het CLB kunnen gerekend worden (cf. gewogen leerlingenaantallen CLB-decreet).

Wat de verdeling over de verschillende *graden* betreft, zagen we het volgende: 30.42% van de leerlingen kwam uit de eerste graad, 37.64% uit de tweede graad, 28.23% uit de derde graad, 0.44% uit de vierde graad, 1.09% uit het zevende jaar en 2.19% volgde deeltijds onderwijs. Vergeleken we de verdeling over de graden van voltijds onderwijs met de verdeling van leerlingen in de populatie (gegevens oktobertabellen 2005-2006 Departement Onderwijs), dan bleek dat die verdeling significant afweek van de populatieverdeling: $\chi^2(3, N = 447^{15}) = 9.46, p = .02$. Er was een beperkte ondervertegenwoordiging van leerlingen uit de eerste graad (31.40% tgo. 33.60% in de populatie) en de derde graad (29.84% tgo. 32.84% in de populatie). De leerlingen uit de tweede graad (38.31% tgo. 33.50% in populatie) waren oververtegenwoordigd in de respondentengroep.

Tabel 31

Aantal respondenten (leerlingen) volgens geslacht, onderwijs, graad, onderwijsvorm per graad (definitieve afname)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
GESLACHT	Jongen	192	39.34
	Meisje	296	60.66
	Totaal	488	100.00
ONDERWIJS	Regulier Secundair Onderwijs	446	96.12
	Buitengewoon Secundair Onderwijs	18	3.88
	Totaal	464	100.00
EERSTE GRAAD	A-stroom	100	71.94
	B-stroom	39	28.06
	Totaal	139	100.00
TWEEDE GRAAD	ASO	67	38.95
	BSO	57	33.14
	KSO	1	0.58
	TSO	47	27.33
	Totaal	172	100.00
DERDE GRAAD	ASO	45	34.88
	BSO	38	29.46
	KSO	4	3.10
	TSO	42	32.56
	Totaal	129	100.00
VIERDE GRAAD	BSO	2	100.00
	Totaal	2	100.00
ZEVENDE JAAR	ASO	0	0.00
	BSO	5	100.00
	KSO	0	0.00
	TSO	0	0.00
	Totaal	5	100.00
DEELTIJDS	DBSO	5	50.00
	VIZO/Syntra	3	30.00
	Andere	2	20.00
	Totaal	10	100.00

69.18% van de leerlingen ging akkoord tot helemaal akkoord met de stelling “*Ik ga graag naar school*”, 30.82% ging echter niet tot helemaal niet graag naar school (tabel 32).

69.56% van de leerlingen ging akkoord of helemaal akkoord met de stelling dat *zijn ouders een goed contact hebben met de school*. De overige leerlingen, toch nog een vrij grote groep van 30.43%, zei echter dat zijn ouders geen goed of helemaal geen goed contact hebben met de school (tabel 32).

De overgrote meerderheid (91.08%) van de leerlingen had de indruk dat *zijn/haar school en het CLB goed samenwerken*, 8.92% had echter de indruk dat die samenwerking niet vlot verloopt (tabel 32).

Tabel 32

Stellingen m.b.t. graag naar school gaan, contact ouders-school, samenwerking school-CLB: beoordeling leerlingen

Stelling	Helemaal niet akk. (%)	Niet akk. (%)	Akk. (%)	Helemaal akk. (%)
Ik ga graag naar school (<i>N</i> = 477).	7.97	22.85	59.12	10.06
Mijn ouders hebben een goed contact met mijn school (<i>N</i> = 483).	5.59	24.84	57.97	11.59
Ik heb de indruk dat het CLB en mijn school goed samenwerken wanneer dat nodig is (<i>N</i> = 482).	1.04	7.88	60.58	30.50

In tabel 33 geven we cijfergegevens omtrent enkele kenmerken van de *omgeving van de leerlingen*:

het beroep van hun ouders, het hoogst behaalde diploma van hun ouders, de taal die thuis meestal gesproken wordt en enkele kenmerken van de gemeente waar ze wonen. Zoals verwacht, vormden de leerlingen die thuis meestal Nederlands praten, de meerderheid in de responsgroep. Dat was mogelijk een bevestiging van een beperking van het instrument: de vragenlijst is niet echt toegankelijk voor anderstalige leerlingen. Anderzijds vormen de Nederlandstalige leerlingen binnen de schoolpopulatie, en binnen het CLB-cliënteel, ook wel de grootste groep.

Tabel 33

Aantal leerlingen volgens beroep ouders, hoogst behaalde diploma ouders, taal die thuis meestal wordt gesproken, kenmerken woongemeente (verstedelijingsgraad, kansarmoede en aanwezigheid allochtonen)/(definitieve afname)

		Aantal respondenten	%
BEROEP MOEDER	Werkloos/werkzoekende	64	13.56
	Arbeidster	93	19.70
	Landbouwer/kleine zelfstandige	29	6.14
	Bediende	127	26.91
	Kaderlid/directie/vrij beroep/groothandelaar/onderneming	15	3.18
	(Brug)gepensioneerde	1	0.21
	Andere	131	27.75
	Ik weet het niet	12	2.54
	Totaal	472	100.00
BEROEP VADER	Werkloos/werkzoekende	22	4.87
	Arbeider	154	34.07
	Landbouwer/kleine zelfstandige	42	9.29
	Bediende	77	17.04
	Kaderlid/directie/vrij beroep/groothandelaar/onderneming	39	8.63
	(Brug)gepensioneerde	10	2.21
	Andere	84	18.58
	Ik weet het niet	24	5.31
	Totaal	452	100.00
HOOGSTE DIPLOMA MOEDER	Lager onderwijs	28	6.29
	Lager secundair onderwijs	70	15.73
	Hoger secundair onderwijs	130	29.21
	HOBu 1 cyclus	49	11.01
	HOBu 2 cycli	21	4.72
	Universitair onderwijs	27	6.07
	Ik weet het niet	120	26.97
	Totaal	445	100.00
HOOGSTE DIPLOMA VADER	Lager onderwijs	26	6.12
	Lager secundair onderwijs	69	16.24
	Hoger secundair onderwijs	107	25.18
	HOBu 1 cyclus	37	8.71
	HOBu 2 cycli	14	3.29
	Universitair onderwijs	46	10.82
	Ik weet het niet	126	29.65
	Totaal	425	100.00
TAAL THUIS (meestal)	Nederlands	438	91.06
	Andere	43	8.94
	Totaal	481	100.00
VERSTEDELIJKINGSGRAAD GEMEENTE ^a	Stedelijk gebied	219	47.00
	Buitengebied	247	53.00
	Totaal	466	100.00
KANSARMOEDE GEMEENTE ^b	0%	28	6.10
	0.1% tem 5%	250	54.47
	5.1 tem 10%	109	23.75
	+10%	72	15.69
	Totaal	459	100.00
ALLOCHTONEN GEMEENTE ^c	0%	88	19.17
	0.1% tem 5%	183	39.87
	5.1 tem 10%	89	19.39
	+10%	99	21.57
	Totaal	459	100.00

^aDe termen "stedelijk gebied" en "buitengebied" werden ontleend aan het Ruimtelijk Structuurplan Vlaanderen (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 2004). "De stedelijke gebieden zijn die gebieden waar intense ruimtelijke, culturele en socio-economische samenhang en verweving bestaat tussen verschillende menselijke activiteiten (wonen, diensten, werken, recreëren...), waar dichte bebouwing overheerst en waar het wenselijk is ontwikkelingen te stimuleren en te controleren (p. 35)." "Buitengebied is – op het niveau van Vlaanderen bekeken – het gebied waarin de open (onbebouwde) ruimte overheeft. Elementen van bebouwing en infrastructuur die in functionele samenhang zijn met de niet-bebouwde ruimte maken er onderdeel van uit en kunnen plaatselijk overwegen (p. 47)".

(vervolg tabel 33)

^bAan de hand van de gemeentelijke kindrapporten van Kind en Gezin, verkregen we informatie over het percentage gezinnen in de woonplaats van de bevroagde leerling, die op het moment van de geboorte van een kind in 2005, in kansarmoede leefden.

Kind en Gezin hanteerde de volgende definitie van kansarmoede: "Kansarmoede is een toestand waarbij mensen beknot worden in hun kansen om voldoende deel te hebben aan maatschappelijk hooggewaardeerde goederen, zoals onderwijs, arbeid, huisvesting. Het gaat hierbij niet om een eenmalig feit, maar om een duurzame toestand die zich voordoet op verschillende terreinen, zowel materiële als immateriële". Meer concreet zijn de gehanteerde criteria het maandinkomen van het gezin, de arbeidssituatie van de ouders, de opleiding van de ouders, de huisvesting, de ontwikkeling van de kinderen en de gezondheid. Wanneer een kind aan drie of meer van deze zes criteria beantwoordt, wordt het als kansarm beschouwd (Eggermont, 2006).

^cDiezelfde gemeentelijke kindrapporten gaven ons ook een indicatie van de aanwezigheid van allochtonen in de woonplaats van de betreffende leerling. Zo werd het percentage kinderen met niet-Belgische nationaliteit weergegeven, geboren in 2005 in de betreffende (deel)gemeente

2.2. De leerling en zijn begeleiding

2.2.1. Informatie over het CLB

Bijna twee derde van de leerlingen (64.88%) kreeg *voorafgaand aan de begeleiding informatie over het CLB*, de anderen (35.12%) niet ($N = 467$). Het lijkt er dus op dat het CLB een vrij grote groep van leerlingen niet bereikt voordat er sprake is van een begeleiding, al moeten we daaraan toevoegen dat Wilmots (2005) in haar onderzoek tot minder uitgesproken cijfers kwam (14.79% vooraf geen informatie over het CLB).

De respondenten bleken op verschillende manieren informatie gekregen te hebben over het CLB. 63.03% kreeg via één enkel kanaal informatie, de overige 36.97% haalde de informatie uit meerdere bronnen. De leerkracht werd duidelijk vaak genoemd als (één van de) "bron(nen)" van informatie (tabel 34). 11.25% van de leerlingen ($N = 489$) vermeldde dat zij (ook) via een ander kanaal informatie over het CLB verkregen hadden. Het ging dan om informatie verkregen via: ouders/familie, andere leerlingen/vrienden, directie/secretariaat/studieprefect, via medici CLB, andere instanties (OCMW, Vertrouwenscentrum), internet...

Tabel 34

Overzicht vermelde informatiekanaal (N = 489)/(leerlingen)

Informatiekanaal	Aantal keer vermeld	%
Leerkracht	167	32.68
Folder	99	19.37
Voorstelling door CLB-medewerker in klas	75	14.68
Schoolbrochure	64	12.52
Ander kanaal	55	10.76
Info-avond	27	5.28
Opendeurdag	24	4.70
Totaal	511	100.00

Globaal genomen waren de leerlingen tevreden over de informatie die ze voorafgaand aan de begeleiding kregen. 68.07% vond die informatie voldoende, 25.90% hechtte er weinig belang aan. 6.02% vond dat er onvoldoende informatie gegeven was ($N = 332$).

2.2.2. Praktisch verloop van de begeleiding

We vroegen de leerlingen *van wie de vraag kwam om een beroep te doen op het CLB*. Het viel op dat de school het vaakst (44.14%) genoemd werd als degene die (onder meer) aanzette tot begeleiding door het CLB. In tweede instantie kwam de hulpvraag van (onder meer) de ouders (20.71%) en pas op de derde plaats (onder meer) de leerling (20.22%). In mindere mate was (ook) het CLB (7.22%) of waren (ook) anderen (5.46%) betrokken als vragende partij (2.25%: "ik weet het niet") ($N = 494$). Deze cijfers waren sterk analoog aan de resultaten van Wilmots (2005).

Bij 74.34% van de respondenten kwam de hulpvraag slechts van één partij, bij 23.22% waren er meerdere betrokkenen vragende partij (2.44% wist niet precies van wie de vraag naar ondersteuning kwam) ($N = 491$).

Ongeveer een derde van de leerlingen (33.34%) werd begeleid voor *vragen/problemen* op meerdere domeinen, bij de rest ging het om ondersteuning op één enkel domein ($N = 468$).

Vragen/problemen op het socio-emotionele domein (44.56%) kwamen het vaakst aan bod in de begeleidingen (op zich of in combinatie met problemen op andere domeinen), wat ook Wilmots (2005) in haar onderzoek vaststelde. Leren en studeren (25.48%) en schoolloopbaanbegeleiding (17.88%) werden eveneens vaak genoemd. Bij de bevraagde leerlingen kwamen preventieve gezondheidszorg (6.26%) en leerplichtproblemen (2.09%) in verhouding minder aan bod¹⁶ (overige: "ik weet het niet").

¹⁶ Percentages berekend op basis van het aantal keer dat het betreffende domein vermeld werd (alleen of in combinatie met andere domeinen).

Wat de *ernst van het probleem* betrof, bleek dat 25.48% van de leerlingen het probleem waarvoor het CLB ondersteuning bood niet of helemaal niet ernstig achtte, maar liefst 74.53% sprak van een ernstig tot zeer ernstig probleem ($N = 475$).

78.48% van de leerlingen hoefde maximum twee weken te *wachten alvorens ze een eerste gesprek* konden hebben met de CLB-medewerker, waarvan 46.46% zelfs minder dan een week. De overigen moesten langer dan twee weken wachten, waarvan 3.67% langer dan een maand ($N = 381$)(tabel 35).

Slechts 3.94% van de leerlingen vond dat het te lang duurde voor men een gesprek kon hebben met de CLB-medewerker. 71.13% had geen klachten, 24.93% hechtte weinig belang aan die wachttijd ($N = 381$) (tabel 35). Wilmots (2005) kwam tot gelijkaardige conclusies wat de wachttijd voor leerlingen bij CLB-begeleidingen betreft.

Tabel 35

Verdeling van de leerlingen volgens de wachttijd (tijd tussen vraag en eerste afspraak) in combinatie met hun evaluatie van deze wachttijd ($N = 381$)

		Evaluatie van de wachttijd			Totaal	%
		Goed	Niet zo belangrijk	Te lang		
Wachttijd	Minder dan een week	155	22	0	177	46.46
	1 tot 2 weken	81	38	3	122	32.02
	2 tot 4 weken	13	19	4	36	9.45
	> 1 maand	4	3	7	14	3.67
	Niet van toepassing	18	13	1	32	8.40
Totaal		271	95	15	381	
%		71.13	24.93	3.94		100.00

Voor de meeste leerlingen (46.54%) omvatte de begeleiding (totnogtoe) vijf of meer *gesprekken*. 31.24% had drie tot vier gesprekken, 22.22% één of twee gesprekken ($N = 477$).

De gesprekken met de CLB-medewerker *duurden* meestal (64.90%) een half uur tot een uur. Voor 15.22% ging het om minder dan een half uur, 18.18% had doorgaans gesprekken van een uur tot anderhalf uur en bij 1.69% duurde het meestal nog langer ($N = 473$). Vermits Wilmots (2005) tot analoge cijfers kwam, lijkt het erop dat gesprekken met CLB-medewerkers inderdaad doorgaans een half uur tot een uur duren.

De *gesprekken vonden meestal plaats* op school (68.37%) en in tweede instantie ook wel op het CLB (22.56%). Weinig respondenten vermeldde gesprekken thuis (0.47%) of ergens anders (0.23%) (tabel 36). Hoewel dat niet de bedoeling was, kruisten een aantal respondenten meerdere antwoordmogelijkheden aan.

5.81% vond dat de betreffende plaats niet echt geschikt was voor een gesprek, 26.98% hechtte daar weinig belang aan en de overige 67.21% was tevreden. Het viel

wel op dat van de 25 leerlingen die de plaats van gesprek niet geschikt vonden, er 22 het hadden over de school ($N = 430$) (tabel 36).

Tabel 36

Verdeling van de leerlingen volgens de plaats waar de gesprekken met de CLB-medewerker meestal doorgingen in combinatie met hun evaluatie van de geschiktheid van deze plaats ($N = 430$)

		Evaluatie plaats gesprek			Totaal	%
		Geschikt	Niet zo belangrijk	Niet geschikt		
Plaats gesprek (meestal)	School	188	84	22	294	68.37
	CLB	76	21	0	97	22.56
	Thuis	2	0	0	2	0.47
	Ergens anders	0	0	1	1	0.23
	School en CLB	22	9	2	33	7.67
	School en thuis	0	1	0	1	0.23
	School en ergens anders	0	1	0	1	0.23
	CLB en thuis	1	0	0	1	0.23
Totaal		289	116	25	430	
%		67.21	26.98	5.81		100.00

Bij 46.72% van de leerlingen was de begeleiding op het moment van de bevraging nog niet beëindigd ($N = 473$). Van de 53.28% bij wie dat wel het geval was, had 65.08% de begeleiding niet *zelf beëindigd*. Ook Wilmots (2005) stelde vast dat leerlingen de begeleiding meestal niet zelf beëindigden.

77 leerlingen benoemden, in antwoord op een open vraag, de reden(en) waarom ze zelf de begeleiding door het CLB afgebroken hadden (tabel 37).

Tabel 37

Redenen voor het zelf afbreken van de begeleiding ($n = 77$)(leerlingen)

Reden zelf afbreken begeleiding	n	%
Vraag is beantwoord/probleem is opgelost/verbeterd	50	58.82
Begeleiding leverde niets (meer) op	13	15.29
Wou geen hulp	5	5.88
Doorverwezen/ elders begeleiding	5	5.88
Niet leuk	2	2.35
Geen zin meer in	2	2.35
Ontevreden over CLB-medewerker	2	2.35
Plots andere CLB-medewerker: geen vertrouwen meer	2	2.35
Bang dat ouders het zouden te weten komen	1	1.18
Verandering van school	1	1.18
Gesprek altijd tijdens de speeltijd	1	1.18
Reden onduidelijk: "bang dat er iets zou gebeuren"	1	1.18
Totaal	85	100.00

Wanneer de begeleiding reeds beëindigd was, vond men meestal (52.99%) dat dat op een geschikt *moment* gebeurde. Een minderheid (11.19%) van de leerlingen vond echter dat dat niet zo was, 35.82% hechtte er weinig belang aan ($n = 268$).

Een behoorlijke 62.21% van de leerlingen had tijdens de begeleiding met *meer dan één CLB-medewerker* contact, wat iets meer is dan de 48.73% van Wilmots (2005). Ook hier vond ongeveer een tiende van de leerlingen, 9.30%, het vervelend met meerdere CLB-medewerkers te moeten samenwerken, waarvan er twee cliënten weliswaar met slechts één begeleider contact hadden ($N = 172$) (tabel 38).

Tabel 38

Verdeling leerlingen volgens al dan niet contact met meer dan één CLB-medewerker en evaluatie daarvan ($N = 172$)

		Evaluatie contact met meer dan 1 CLB-medewerker			Totaal	%
		Goed	Niet zo belangrijk	Vervelend		
Meer dan 1 CLB-medewerker	Ja	54	39	14	107	62.21
	Neen	38	25	2	65	37.79
Totaal		92	64	16	172	
%		53.49	37.21	9.30		100.00

We stelden een open vraag naar de reden waarom mensen met meer dan één CLB-medewerker contact hadden (tabel 39). Volgende redenen werden genoemd:

Tabel 39

Redenen genoemd voor het contact met meer dan één CLB-medewerker ($n = 64$)/(leerlingen)

Reden voor contact met meer dan 1 CLB-medewerker	<i>n</i>	%
Ander inhoudelijk aspect begeleiding (bv. intake vs. rest van de begeleiding, diagnostiek vs. behandeling, psychopedagogisch vs. medisch...)	15	23.44
Afwezigheid CLB-medewerker/ziekte/zwangerschap, CLB-medewerker uit dienst	19	29.69
Verandering van graad, van school...	15	23.44
Stagiair	13	20.31
Ik weet het eigenlijk niet	2	3.13
Totaal	64	100.00

2.2.3. Verwachtingen en ervaringen omtrent de begeleiding

78.87% van de leerlingen wilde zelf graag geholpen worden door het CLB. 21.13% bleek echter zelf niet meteen een *hulpvraagte* hebben ($N = 478$).

Het was zeer opvallend dat maar liefst 74.03% van de bevroagde leerlingen vooraf niet wist *wat te verwachten van de begeleiding*. 19.02% had hoge, positieve verwachtingen; 6.95% verwachtte weinig en stond vooraf eerder negatief tegenover de begeleiding ($N = 489$).

De meeste leerlingen (52.70%) gaven aan dat ze vóór de (eerste) begeleiding een eerder neutraal *beeld* hadden van het CLB. 41.49% had een positief beeld, slechts 5.81% dacht eerder negatief over het CLB ($N = 482$). We mogen daaruit weliswaar geen verregaande conclusies trekken over het imago van het CLB, gezien we hier

met een selecte groep te maken hadden. Het ging met name om leerlingen die de stap naar het CLB al hadden gezet, en zij kunnen verschillen van de leerlingen die nooit een beroep (willen) doen op het CLB.

Een aanzienlijke 96.16% van de leerlingen kon *zich* gedeeltelijk (43.71%) of zelfs volledig (52.45%) vinden in de adviezen/diagnose/informatie die de CLB-medewerker voorlegde. 3.84% van de leerlingen ging niet akkoord met wat de CLB-medewerker voorlegde ($N = 469$).

88.62% van de leerlingen had na de begeleiding het gevoel dat zijn/haar verwachtingen vooraf juist (35.19%) of toch gedeeltelijk (53.43%) juist waren. Voor 11.37% gold dat weliswaar niet ($N = 466$).

Heel wat leerlingen, 43.04%, vonden dat de begeleiding beter was dan verwacht. Voor 46.57% was het wat men ervan verwachtte, 10.40% zag zijn verwachtingen niet gerealiseerd ($N = 481$).

3. De ouders

3.1. De ouders en hun kind

De vragenlijst werd meestal *ingevuld* door de moeders (80.99%), in mindere mate door vaders (11.45%), beide samen (6.48%) of iemand anders (voogd...) (1.08%) ($N = 463$).

De gemiddelde *leeftijd* van de kinderen voor wie de ouders de vragenlijst invulden, was 10 jaar ($M = 10.10$, $SD = 3.19$). Het jongste kind was 3 jaar oud, het oudste 19. Slechts 7.10% van de kinderen was ouder dan 14 jaar, wat begrijpelijk was gezien gevraagd werd de vragenlijst enkel te geven aan ouders van leerlingen uit het basisonderwijs of de eerste graad secundair onderwijs.

We geven nog enkele achtergrondgegevens mee van deze leerlingen in tabel 40.

De vragenlijst werd *ingevuld voor* behoorlijk meer zonen (67.39%) dan dochters (32.61%). Zoals vermeld in hoofdstuk 5, werd dit ook vastgesteld bij de proefafname en Wilmots' ouderbevragingen (2005). Ook hier vermoedden we dat dit te verklaren was door de aard van de problematiek waarvoor er begeleiding was. Bij ouders kwam de begeleiding er meestal voor leren en studeren, waardoor vermoedelijk voor meer jongens de vragenlijst werd ingevuld.

77.67% van de kinderen kwam uit het basisonderwijs, wat ook aannemelijk was gezien gevraagd werd 75% van de oudervragenlijsten te bezorgen aan ouders van leerlingen in het basisonderwijs.

Tabel 40

Biografische gegevens m.b.t. de kinderen van de respondenten (definitieve afname)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
GESLACHT	Jongen	312	67.39
	Meisje	151	32.61
	Totaal	463	100.00
ONDERWIJS	Kleuteronderwijs	67	14.26
	Lager onderwijs	256	54.47
	Buitengewoon lager onderwijs	42	8.94
	Buitengewoon secundair onderwijs	8	1.70
	Secundair onderwijs	97	20.64
	Totaal	470	100.00
EERSTE GRAAD	A-stroom	65	81.25
	B-stroom	15	18.75
	Totaal	80	100.00
TWEEDE GRAAD	ASO	8	25.00
	BSO	12	37.50
	KSO	0	0.00
	TSO	12	37.50
	Totaal	32	100.00

De ouders die de vragenlijst invulden, waren gemiddeld 40 jaar *oud* ($M = 39.46$, $SD = 5.68$). De jongste ouder was 23 jaar, de oudste 64.

In tabel 41 geven we een aantal kenmerken van de ouders en gezinnen uit onze responsgroep weer. We stelden vast dat de responsgroep heel divers was qua beroeps- en opleidingsachtergrond.

Tabel 41

Aantal ouders volgens beroep, hoogste diploma, taal die thuis meestal wordt gesproken, kenmerken woongemeente (verstedelijingsgraad, kansarmoede en aanwezigheid allochtonen)/(definitieve afname)

		Aantal respondenten	%
BEROEP MOEDER	Werkloos/werkzoekende	40	8.85
	Arbeidster	77	17.04
	Landbouwer/kleine zelfstandige	18	3.98
	Bediende	193	42.70
	Kaderlid/directie/vrij beroep/groothandelaar/onderneming	24	5.31
	(Brug)gepensioneerde	3	0.66
	Andere	97	21.46
	Totaal	452	100.00
BEROEP VADER	Werkloos/werkzoekende	15	3.93
	Arbeider	131	34.29
	Landbouwer/kleine zelfstandige	33	8.64
	Bediende	113	29.58
	Kaderlid/directie/vrij beroep/groothandelaar/onderneming	49	12.83
	(Brug)gepensioneerde	3	0.79
	Andere	38	9.95
	Totaal	382	100.00
HOOGSTE DIPLOMA MOEDER	Lager onderwijs	30	6.77
	Lager secundair onderwijs	82	18.51
	Hoger secundair onderwijs	149	33.63
	HOBu 1 cyclus	103	23.25
	HOBu 2 cycli	35	7.90
	Universitair onderwijs	44	9.93
	Totaal	443	100.00
HOOGSTE DIPLOMA VADER	Lager onderwijs	22	5.95
	Lager secundair onderwijs	72	19.46
	Hoger secundair onderwijs	138	37.30
	HOBu 1 cyclus	51	13.78
	HOBu 2 cycli	38	10.27
	Universitair onderwijs	49	13.24
	Totaal	370	100.00
TAAL THUIS (meestal)	Nederlands	437	97.54
	Andere	11	2.46
	Totaal	448	100.00
VERSTEDELIJKINGSGRAAD GEMEENTE ^a	Stedelijk gebied	203	44.13
	Buitengebied	257	55.87
	Totaal	460	100.00
KANSARMOEDE GEMEENTE ^b	0%	31	6.80
	0.1% tem 5%	259	56.80
	5.1 tem 10%	91	19.96
	+10%	75	16.45
	Totaal	456	100.00
ALLOCHTONEN GEMEENTE ^c	0%	88	19.30
	0.1% tem 5%	181	39.69
	5.1 tem 10%	84	18.42
	+10%	103	22.59
	Totaal	456	100.00

^{abc} Zelfde bemerkingen als voor tabel 33.

De ouders werd gevraagd de stelling te beoordelen dat *hun kind graag naar school gaat*. 79.74% van de ouders ging daarmee akkoord tot helemaal akkoord, de overige ouders stelden dat hun kind niet of helemaal niet graag naar school gaat (tabel 42).

De ouders werd daarnaast gevraagd de stelling te beoordelen dat ze een *goed contact hebben met de school van hun kind*. 89.08% van de ouders bevestigde dat inderdaad, 10.92% sprak dat tegen (tabel 42).

Tot slot beoordeelden ze de stelling dat ze de indruk hebben dat *de school van hun kind en het CLB goed samenwerken*. De overgrote meerderheid, 91.46%, ging akkoord tot helemaal akkoord met deze stelling (tabel 42).

Tabel 42

Stellingen m.b.t. graag naar school gaan, contact ouders-school, samenwerking school-CLB: beoordeling ouders

Stelling	Helemaal niet akk. (%)	Niet akk. (%)	Akk. (%)	Helemaal akk. (%)
Mijn kind gaat graag naar school (<i>N</i> = 469).	4.90	15.35	51.81	27.93
Wij hebben als ouders een goed contact met de school van ons kind (<i>N</i> = 467).	2.78	8.14	58.67	30.41
Ik heb de indruk dat het CLB en de school van mijn kind goed samenwerken wanneer dat nodig is (<i>N</i> = 468).	1.71	6.84	57.91	33.55

3.2. De ouders en de begeleiding

3.2.1. Informatie over het CLB

72.39% van de ouders kreeg *voorafgaand aan de begeleiding informatie over het CLB*, de anderen (27.61%) niet (*N* = 478). In onze responsgroep zegden meer ouders vooraf geen info gekregen te hebben dan in Wilmots' responsgroep (10.81%).

60.28% van de ouders verkregen informatie via één enkel kanaal, bij de overige ouders ging het om meerdere informatiebronnen. De leerkracht werd door veel ouders, net zoals bij de leerlingen, genoemd als (één van de) kana(a)l(en) via dewelke ze voorafgaand aan de begeleiding informatie over het CLB kregen. Maar ook de andere informatiekanalen werden vaak genoemd, met uitzondering van opendeurdagen op school (1.97%) (tabel 43).

Tabel 43

Overzicht vermelde informatiekanaal (N = 470)(ouders)

Informatiekanaal	Aantal keer vermeld	%
Leerkracht	130	23.34
Folder	111	19.93
Brochure	106	19.03
Oudercontact	71	12.75
Info-avond	67	12.03
"Andere"	61	10.95
Opendeurdag	11	1.97
Totaal	557	100.00

(eigen opleiding/werkt zelf in onderwijs of hulpverleningssector, via directie school, via kennissen, via familie, via hulpverleningsorganisatie, via internet, via Klasse voor Ouders...)

80.44% van de ouders vond dat ze vooraf voldoende informatie hadden gekregen over het CLB, wat toch wel meer was dan de 68.07% bij de leerlingen. 11.57% van de ouders vond dat niet zo belangrijk, maar 7.99% vond dat ze onvoldoende info hadden gekregen ($N = 478$).

3.2.2. Praktisch verloop van de begeleiding

De ouders (44.19%) en de school (44.01%) waren bij uitstek betrokken als (één van) de om ondersteuning vragende partij(en). In veel mindere mate kwam de vraag (ook) van het CLB (6.26%), het kind (2.86%) (het betrof dan ook veelal kinderen in het basisonderwijs) of derden (2.15%) (0.53% wist het niet). Bij 81.91% kwam de *vraag om ondersteuning* van één enkele partij, bij 17.45% waren er meerdere partijen betrokken (0.64% van de ouders wist het niet precies) ($N = 478$). Deze resultaten waren gelijklopend met deze van Wilmots (2005). Waar de leerlingen in veel mindere mate zelf de vraag om hulp stelden, was dat bij de ouders duidelijk meer het geval.

Bij 29.21% van de gezinnen werd er begeleiding geboden voor een *vraag/probleem* op meerdere domeinen, bij de rest betrof het één enkel domein. Vragen/problemen (onder meer) op vlak van leren en studeren werden het vaakst genoemd (35.49%), samen met het domein van socio-emotionele ontwikkeling (32.53%) en schoolloopbaanbegeleiding (22.37%). Problemen op (onder meer) het vlak van preventieve gezondheidszorg (7.76%) en spijbelproblematiek (1.29%) werden, net als bij de leerlingen, minder genoemd (0.55% wist het niet) ($N = 474$)¹⁷. Het viel op dat bij de leerlingen het sociaal-emotionele domein veel meer uitgesproken genoemd werd, waar het bij ouders evenzeer ook ging om leren en studeren en - in iets mindere mate - om schoolloopbaanbegeleiding.

¹⁷ Percentages berekend op basis van het aantal keer dat het betreffende domein vermeld werd (alleen of in combinatie met andere domeinen).

Wat de *ernst van het probleem* betrof, spraken de meeste ouders van een ernstig (62.28%) tot zeer ernstig (25.88%) probleem. De overige 11.85% had het over een niet tot helemaal niet ernstig probleem ($N = 456$).

71.35% van de ouders werd binnen de twee weken verder geholpen, een noemenswaardige 10.03% moest langer dan een maand *wachten*. Meer ouders (11.75%) dan leerlingen vonden dat het te lang duurde voor ze verder geholpen werden (tabel 44).

Tabel 44

Verdeling van de ouders volgens de wachttijd (tijd tussen vraag en eerste afspraak) in combinatie met hun evaluatie van deze wachttijd ($N = 349$)

		Evaluatie van de wachttijd			Totaal	%
		Goed	Niet zo belangrijk	Te lang		
Wachttijd	Minder dan een week	109	2	1	112	32.09
	1 tot 2 weken	119	16	2	137	39.26
	2 tot 4 weken	36	5	10	51	14.61
	Langer dan een maand	4	4	27	35	10.03
	Niet van toepassing	10	3	1	14	4.01
Totaal		278	30	41	349	
%		79.66	8.60	11.75		100.00

Het *aantal gesprekken* dat ouders doorheen een begeleiding hadden, varieerde klaarblijkelijk sterk. 43.10% van de ouders had één tot twee gesprekken, 37.28% drie tot vier, 19.61% vijf of meer gesprekken ($N = 464$).

Bij de meeste ouders (62.53%) *duurden de gesprekken*, net zoals bij de leerlingen, een half uur tot een uur (11.11% minder dan een half uur, 23.75% een uur tot anderhalf uur, 2.61% langer) ($N = 459$).

Net zoals bij de leerlingen, vonden de gesprekken meestal *plaats* op school (50.93%), en in mindere mate ook wel op het CLB (26.98%). Slechts in een minderheid van de gevallen werd de plaats van het gesprek niet geschikt bevonden (1.86%), waarbij het dan wel in zeven van de acht gevallen opnieuw om de school ging ($N = 430$) (tabel 45).

Tabel 45

Verdeling van de ouders volgens de plaats waar de gesprekken met de CLB-medewerker meestal doorgingen in combinatie met hun evaluatie van de geschiktheid van deze plaats (N = 430)

		Evaluatie plaats gesprek			Totaal	%
		Geschikt	Niet zo belangrijk	Niet geschikt		
Plaats gesprek (meestal)	School	182	30	7	219	50.93
	CLB	105	10	1	116	26.98
	Thuis	8	3	0	11	2.56
	Ergens anders	5	5	0	10	2.33
	Combinatie	60	14	0	74	17.21
Totaal		360	62	8	430	
%		83.72	14.42	1.86		100.00

Bij het grote merendeel (61.71%) van de gezinnen was de begeleiding op het moment van de bevraging nog niet beëindigd ($N = 457$). Bij de 38.26% bij wie dat wel het geval was, had een minderheid van 20.57% de *begeleiding zelf afgebroken* ($n = 175$), wat aansloot bij de bevindingen van de leerlingen en van Wilmots (2005). In antwoord op een open vraag werden volgende redenen genoemd voor het zelf afbreken van de begeleiding (tabel 46):

Tabel 46

Redenen voor het zelf afbreken van de begeleiding (n = 17)(ouders)

Reden zelf afbreken begeleiding	n	%
Verdere begeleiding niet meer nodig	8	47.06
Ontevreden	5	29.41
Verandering van school > ander CLB	3	17.65
Praktisch niet (langer) haalbaar	1	5.88
Totaal	17	100.00

Van degenen bij wie de begeleiding beëindigd was, vond meer dan de helft (63.16%) dat dat op een geschikt *moment* gebeurde. 19.55% vond dat niet, 17.29% hechtte er weinig belang aan ($n = 133$).

64.61% van de ouders had met *meer dan één CLB-medewerker* contact, waarbij een noemenswaardige 17.98% het vervelend vond door meer dan één medewerker begeleid te worden ($N = 178$) (tabel 47).

Tabel 47

Verdeling ouders volgens al dan niet contact met meer dan één CLB-medewerker en evaluatie daarvan (N = 178)

		Evaluatie contact met meer dan 1 CLB-medewerker			Totaal	%
		Goed	Niet zo belangrijk	Vervelend		
Meer dan 1 CLB-medewerker	Ja	75	27	13	115	64.61
	Neen	52	8	3	63	35.39
Totaal		127	35	16	178	
%		71.35	39.33	17.98		100.00

We stelden een open vraag naar de reden waarom mensen met meer dan één CLB-medewerker contact hadden. Volgende redenen werden genoemd (tabel 48):

Tabel 48

Redenen genoemd voor het contact met meer dan één CLB-medewerker (n = 51)/(ouders)

Reden voor contact met meer dan 1 CLB-medewerker	n	%
Ander inhoudelijk aspect begeleiding (bv. intake vs. rest van de begeleiding, diagnostiek vs. behandeling, psychopedagogisch vs. medisch...)	26	50.98
Afwezigheid CLB-medewerker/ziekte/zwangerschap, CLB-medewerker uit dienst	11	21.57
Verandering van graad, van school...	10	19.61
Stagiair	2	3.92
Ik weet het eigenlijk niet	2	3.92
Totaal	51	100.00

3.2.3. Verwachtingen en ervaringen omtrent de begeleiding

Zo goed als alle ouders, 98.08%, waren zelf vragende partij om begeleid te worden door het CLB ($N = 468$). Dat was toch een behoorlijk verschil met de leerlingen, waar 78.87% zelf een *hulpvraag* had.

Meer dan de helft van de ouders, 54.09%, wist vooraf niet *wat te verwachten van de begeleiding*. 40.95% verwachtte veel van de begeleiding, 4.96% net weinig ($N = 464$). Zowel bij ouders als leerlingen was er dus een behoorlijke groep van cliënten die blijkbaar vooraf nog onvoldoende een beeld had van wat de begeleiding door het CLB inhoudt.

50.53% van de ouders had vooraf een neutraal *beeld* van het CLB, 43.10% had een positief beeld en 6.37% een negatief beeld ($N = 471$). Die resultaten waren analoog aan de vaststellingen voor de leerlingen.

70.82% van de ouders kon *zich vinden in de adviezen/diagnose/informatie* die hen werd voorgelegd door het CLB. Voor 25.75% was dat slechts gedeeltelijk het geval en 3.43% kon er zich zelfs niet in vinden ($N = 466$).

69.40% van de ouders had *na de begeleiding* het gevoel dat de *verwachtingen* vooraf realistisch waren, of toch gedeeltelijk (23.61%). 6.99% vond dat ze vooraf geen realistische verwachtingen hadden over de begeleiding ($N = 415$).

52.39% van de ouders vond dat de begeleiding was wat men ervan verwachtte, maar liefst 33.26% vond dat de begeleiding zelfs beter was dan verwacht. Bij een noemenswaardige 14.35% kwam de begeleiding weliswaar niet tegemoet aan de verwachtingen, wat iets meer is dan bij de leerlingen ($N = 460$).

4. De CLB-medewerker

Gemiddeld bedroeg de *leeftijd* van de CLB-medewerker 40 jaar ($M = 39.91$, $SD = 11.36$, $N = 244$); de jongste medewerker was 20 jaar, de oudste 63. Gemiddeld genomen had men 14 jaar *ervaring* ($M = 14.07$, $SD = 10.50$, $N = 247$) in de PMS-/CLB-sector, met een minimum van een half en een maximum van 35 jaar ervaring.

Gemiddeld genomen begeleidde de bevroagde CLB-medewerker 5 *scholen* ($M = 4.54$, $SD = 2.75$, $N = 251$), zij het dat dit aantal in de steekproef varieerde tussen 1 en 14 scholen.

De CLB-medewerkers waren gemiddeld 8 *jaar* ($M = 8.20$, $SD = 8.08$, $N = 883$) *verbonden aan de school* van de leerlingen (die zelf of van wie de ouders de vragenlijst invulden), waarbij dit wel varieerde van 2 maanden tot 34 jaar ervaring in de betreffende school.

De CLB-medewerkers werd gevraagd de *vestigingsplaats* te noemen van waaruit ze werken. Het was de bedoeling na te gaan of er bijvoorbeeld een verband was tussen de verstedelijkingsgraad, aanwezigheid van allochtonen en kansarmoede in de gemeente/vestigingsplaats van waaruit de cliënten begeleid werden, en de tevredenheid van die cliënten. Uiteindelijk konden we deze informatie echter niet gebruiken, ook niet bij verdere analyses. Enerzijds gaven opvallend veel medewerkers (37.40%, $N = 262$) geen antwoord op de vraag naar de CLB-vestigingsplaats waaraan ze verbonden waren. Anderzijds was een CLB-medewerker vaak aan meerdere vestigingsplaatsen verbonden, waardoor we geen exclusieve koppeling meer konden maken met de cliëntgegevens.

In tabel 49 geven we een beschrijving van nog een aantal andere achtergrondkenmerken van de CLB-medewerkers die meewerkten aan het onderzoek.

Tabel 49

Aantal CLB-medewerkers volgens geslacht, opleiding, tewerkstellingsgraad

Kenmerken CLB-medewerker		Aantal respondenten	%
GESLACHT	Man	50	19.69
	Vrouw	204	80.31
	Totaal	254	100.00
OPLEIDING	Assistent in de psychologie	37	14.74
	Geneeskunde	2	0.80
	Kinesitherapie	0	0.00
	Logopedie	0	0.00
	Maatschappelijk werk	85	33.86
	Licentiaat pedagogiek	36	14.34
	Licentiaat psychologie	67	26.69
	Verpleegkunde	17	6.77
	Andere	0	0.00
	Meerdere opleidingen	7	2.79
	Totaal	251	100.00
TEWERKSTELLINGSGRAAD	Voltijds	151	59.92
	Deeltijds, namelijk halftijds	53	21.03
	Deeltijds, andere	48	19.05
	Totaal	252	100.00

We bevroegen de CLB-medewerkers ook over hun *jobtevredenheid*. De algemene jobtevredenheid lag zeer hoog en ook de inhoud van de job en de samenwerking met collega's werd veelal positief beoordeeld. Over de (team)ondersteuning die men in de job krijgt, de verloning en vooral de (door)groeimogelijkheden in de job was men minder positief (18.32%, 18.80%, respectievelijk 36.07% zegde daar niet tot helemaal niet tevreden over te zijn). Bij de ontevredenheid over de (door)groeimogelijkheden in de job willen we weliswaar de kanttekening maken dat ontevredenheid hier twee dingen kon betekenen: effectieve ontevredenheid over de doorgroeimogelijkheden, dan wel een gebrek aan doorgroeimogelijkheden binnen CLB's (waarop een aantal medewerkers ons attent maakte).

Tabel 50

Jobtevredenheid CLB-medewerkers

Ik ben tevreden over...	Helemaal niet akk. (%)	Niet akk. (%)	Akk. (%)	Helemaal akk. (%)
Inhoud job (N= 251)	0.00	5.18	71.31	23.51
(Team)ondersteuning (N= 251)	1.59	16.73	61.35	20.32
(Door)groeimogelijkheden (N= 244)	7.38	28.69	55.74	8.20
Verloning (N= 250)	2.00	16.80	69.60	11.60
Samenwerking collega's (N= 252)	0.79	6.35	54.76	38.10
Job (algemeen) (N= 251)	0.40	1.20	73.31	25.10

De CLB-medewerkers beantwoordden tot slot ook vragen *over de specifieke leerlingen en ouders door wie ze een vragenlijst hadden laten invullen en hun begeleiding*. Daarover geven we meer informatie in tabel 51 en tabel 52. We

bespreken hier enkel de gegevens voor de cliënten die ook een tevredenheidsvragenlijst invulden.

Bij een aanzienlijke 10.60% van de leerlingen hadden de betreffende CLB-medewerkers het gevoel de leerling niet of onvoldoende ondersteund te kunnen hebben (tabel 51).

Van behoorlijk wat leerlingen (18.10%) vonden de CLB-medewerkers dat ze onrealistische verwachtingen hadden naar de begeleiding toe (tabel 51).

Waar dit aangewezen was, was er meestal (75.50%) een goed tot zeer goed contact met de leerkracht(en) van de betreffende leerling. Bij 4.60% verliep dit contact niet goed (tabel 51).

De CLB-medewerkers vermeldde nagenoeg altijd (93.70%) een goed contact met de school van de leerling (tabel 51).

Op de vraag of de begeleiding op een geschikt moment beëindigd werd, werd vaak het antwoord *niet van toepassing* gegeven (32.80%) (tabel 51). Dit was te wijten aan het feit dat heel wat begeleidingen op het moment van de bevraging nog niet beëindigd waren. Dat neemt niet weg dat van de afgeronde begeleidingen (of tenminste: indien *niet van toepassing* niet meegerekend) 16.72% volgens de CLB-medewerkers niet op een geschikt moment beëindigd werd.

Bij 78.40% van de leerlingen had de CLB-medewerker het gevoel dat de leerling tevreden was over de begeleiding, bij 8.80% echter niet of helemaal niet (tabel 51).

Tabel 51

Beoordeling CLB-medewerkers van stellingen m.b.t. de begeleiding van leerlingen (die een tevredenheidsvragenlijst invulden)

Stelling	Helem. niet akk. (%)	Niet akk. (%)	Akk. (%)	Helemaal akk. (%)	NVT
Ik had het gevoel dat ik de leerling kon ondersteunen bij zijn/haar vraag/probleem (N = 451).	0.20	10.40	64.70	24.20	0.40
De verwachtingen van de leerling ten aanzien van de begeleiding waren realistisch (N = 446).	1.30	16.80	65.20	14.10	2.50
Ik had (indien nodig) een goed contact met de leerkracht(en) van de betreffende leerling (N = 453).	0.40	4.20	49.90	25.60	19.90
Ik heb als CLB-medewerker een goed contact met de school van de betreffende leerling (N = 455).	0.20	3.30	45.30	48.40	2.90
Ik vond dat de begeleiding op een geschikt moment beëindigd werd (al dan niet door mezelf) (N = 454).	1.50	9.70	40.10	15.90	32.80
Ik had het gevoel dat de leerling na afloop tevreden was over de begeleiding die hij/zij gekregen had (N = 445).	0.70	8.10	58.40	20.00	12.80

Bij 8.85% van de ouders (die een vragenlijst invulden) hadden de betreffende CLB-medewerkers het gevoel de cliënt niet of onvoldoende ondersteund te kunnen hebben, bij de meeste ouders had men dat gevoel van ondersteuning dus wel (tabel 52). Voor de kinderen van deze ouders lag dat percentage iets hoger, al moeten we deze antwoorden met voorzichtigheid analyseren. We kregen daaromtrent immers nogal wat vragen en opmerkingen, omdat de leerling in dit geval volgens CLB-medewerkers vaak slechts indirect of zelfs niet als cliënt beschouwd werd (cf. ook 31.24% *niet van toepassing*) (tabel 52).

Van 15.75% van de ouders vonden de CLB-medewerkers dat ze onrealistische verwachtingen hadden, wat net als bij de leerlingen een behoorlijk percentage was (tabel 52).

Waar dit aangewezen was, was er meestal een goed tot zeer goed contact met de leerkracht(en) (88.03%) en met de school (93.90%) van de betreffende leerling (tabel 52).

Op de vraag of de begeleiding op een geschikt moment beëindigd werd, werd ook hier vaak het antwoord *niet van toepassing* gegeven (43.31%) (tabel 52). Van de afgeronde begeleidingen werd (indien dus *niet van toepassing* niet meegerekend) 10.44% volgens de CLB-medewerkers niet op een geschikt moment beëindigd.

Bij 81.61% van de ouders had de CLB-medewerker het gevoel dat ze tevreden waren over de begeleiding, bij 7.82% echter niet of helemaal niet (tabel 52). Die resultaten waren gelijkaardig voor de leerlingen.

Tabel 52

Beoordeling CLB-medewerkers van stellingen m.b.t. de begeleiding van ouders (die een tevredenheidsvragenlijst invulden)

Stelling	Helem. niet akk. (%)	Niet akk. (%)	Akk. (%)	Helemaal akk.(%)	NVT
Ik had het gevoel dat ik de ouders kon ondersteunen bij hun vraag/probleem ($N = 441$).	0.23	8.62	59.86	29.93	1.13
Ik had het gevoel dat ik de leerling kon ondersteunen bij zijn/haar vraag/probleem ($N = 429$).	0.00	11.42	41.96	15.15	31.24
De verwachtingen van de ouders ten aanzien van de begeleiding waren realistisch ($N = 438$).	1.14	14.61	61.42	21.92	0.68
Ik had (indien nodig) een goed contact met de leerkracht(en) van de betreffende leerling ($N = 443$).	0.45	5.64	49.66	38.37	5.64
Ik heb als CLB-medewerker een goed contact met de school van de betreffende leerling ($N = 443$).	0.00	4.97	43.79	50.11	0.90
Ik vond dat de begeleiding op een geschikt moment beëindigd werd (al dan niet door mezelf) ($N = 441$).	0.91	4.99	32.88	17.69	43.31
Ik had het gevoel dat de ouders na afloop tevreden waren over de begeleiding die zij en hun kind gekregen hadden ($N = 435$).	0.23	7.59	57.47	24.14	10.34

5. Het CLB

We bespreken enkele kenmerken van de 28 CLB's voor wie de bevroagde medewerkers werkzaam waren.

51.53% van de CLB's waren CLB's uit het *gemeenschapsnet*, 44.66% kwam uit het vrije net en een minderheid van 3.82% uit het officieel gesubsidieerde net.

30.15% waren CLB's uit Antwerpen, 14.12% waren centra uit Vlaams-Brabant/Brussel, 13.36% uit Limburg, 22.14% uit Oost-Vlaanderen en 20.23% uit West-Vlaanderen.

De CLB's uit onze steekproef hadden gemiddeld bij benadering 5 *vestigingsplaatsen* ($M = 4.50$, $SD = 2.88$), waarbij dat aantal varieerde tussen 1 en 11. Deze centra hadden gemiddeld ongeveer 51 *scholen* ($M = 50.24$, $SD = 31.33$) ($Me = 39$, gemiddelde vertekend door enkele CLB's met zeer grote werkingsgebieden) in hun werkingsgebied, waarbij dat aantal varieerde van 23 tot 159.

6. Besluit

In dit hoofdstuk schetsten we enkele kenmerken van de cliënten in onze responsgroep, de CLB-medewerkers en de CLB's door wie ze begeleid werden. In hoofdstuk 13 en 14 zullen we nagaan of deze kenmerken gerelateerd zijn aan de tevredenheid van de cliënten over de begeleiding die ze kregen vanuit het CLB.

HOOFDSTUK 9.
DEFINITIEVE AFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN
Resultaten psychometrische analyse leerlingen

OBPWO-project:
Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

1. Inleiding

2. Itemanalyse

2.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

2.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

3. Betrouwbaarheid: interne consistentie

4. Tussentijds besluit

5. Factoranalyse

5.1. Exploratorische factoranalyse

5.1.1. Initiële factoroplossing

5.1.2. Factoroplossing na rotatie

5.2. Confirmatorische factoranalyse

6. Psychometrische kwaliteiten aangepaste vragenlijst

6.1. Aangepaste vragenlijst

6.2. Psychometrische kwaliteiten

6.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken

6.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie en test-hertest-betrouwbaarheid

7. Besluit

1. Inleiding

In dit rapport geven we de resultaten weer van de psychometrische analyse van de tevredenheidsvragenlijst voor de leerlingen, nadat deze in een tweede onderzoeksronde werd voorgelegd. We baseerden ons hierbij op 496 ingevulde vragenlijsten.

2. Itemanalyse

Net zoals bij de proefafname, evalueerden we eerst elk van de items in de vragenlijst. We bekeken de itemgemiddelden en de itemstandaardafwijkingen, alsook de verdelingskenmerken en de ontbrekende waarden.

De tevredenheidsvragenlijst voor de leerlingen, zoals die werd voorgelegd tijdens de definitieve afname, bestond uit 40 items: 38 items die peilden naar specifieke aspecten van de tevredenheid over de CLB-dienstverlening en 2 items (algemeen tevreden over begeleiding/ algemeen tevreden over CLB) die de algemene tevredenheid over die CLB-dienstverlening bevroegen. De 40 tevredenheidsitems dienden opnieuw gescoord te worden op een vier-punts Likert-schaal (1: *helemaal niet akkoord* tot 4: *helemaal akkoord*), met score 5 voor *niet van toepassing*. Naast de tevredenheidsitems waren er nog de twee loyaliteitsvragen (CLB/CLB-medewerker aanraden), die opnieuw moesten gescoord worden tussen 1 (*zeer niet*) en 5 (*zeer wel*).

2.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

Voor elk van de 38 tevredenheidsitems berekenden we de gemiddelde score, alsook de standaardafwijking en verdelingskenmerken (tabel 53).

Wat de *itemgemiddelden* betreft, had één item, item 30 (Ik kreeg genoeg uitleg over wat er in mijn dossier geschreven werd), een gemiddelde lager dan 2.50 op de vier-punten-schaal, 8 items scoorden gemiddeld tussen 2.52 en 2.99, alle andere items hadden een gemiddelde van 3.05 of meer (tabel 53). Net zoals bij de proefafname lagen de gemiddelden dus hoog, wijzend op algemene tevredenheid.

Uit de *itemstandaardafwijkingen* bleek dat de items een matig tot redelijke variabiliteit kenden (tabel 53).

Tot slot bekeken we nog de *verdelingskenmerken* van de itemscores. Alle items, behalve vraag 21 (Ik kon ergens terecht met mijn klachten/ontevredenheid over de begeleiding door het CLB) en vraag 30 (Ik kreeg genoeg uitleg over wat er in mijn dossier geschreven werd), kenden een significant scheve verdeling ($p < .05$) (tabel 53). De negatieve scheefheidswaarden wezen op een scheve verdeling met een staart naar links: weer zagen we dus bevestigd dat het tevredenheidsoordeel van de leerlingen meestal positief was.

Tabel 53

Itemkenmerken (definitieve afname leerlingen)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
10	CLB-medewerker was vriendelijk	492	3.67	0.54	-1.58	.000	2.95	.000
5	kreeg de kans om te vertellen waarover ik me zorgen maakte	476	3.60	0.58	-1.38	.000	2.23	.000
34	CLB-medewerker toonde respect	486	3.52	0.57	-0.84	.000	0.46	.064
24	CLB-medewerker was bereid te helpen	487	3.51	0.55	-0.70	.000	0.30	.194
17	CLB-medewerker luisterde naar wat ik vertelde	485	3.51	0.56	-0.78	.000	0.82	.004
2	gevoel dat ik de CLB-medewerker kon vertrouwen	491	3.44	0.68	-1.21	.000	1.67	.000
14	CLB-medewerker luisterde naar wat ik zelf over probleem dacht	477	3.41	0.60	-0.58	.000	0.07	.668
15	CLB-medewerker gaf me genoeg tijd om vragen duidelijk te maken	474	3.36	0.61	-0.67	.000	0.98	.001
32	CLB-medewerker ging vertrouwelijk om met wat ik vertelde	461	3.35	0.67	-0.98	.000	1.49	.000
37	CLB-medewerker toonde begrip wanneer ik andere mening had	424	3.30	0.62	-0.66	.000	1.16	.001
9	CLB-medewerker gaf me duidelijke uitleg	491	3.30	0.61	-0.54	.000	0.76	.006
13	CLB-medewerker probeerde te begrijpen wat ik wilde	477	3.29	0.56	-0.24	.033	0.72	.010
25	CLB-medewerker was een vertrouwenspersoon	463	3.27	0.80	-0.96	.000	0.44	.079
31	CLB-medewerker deed wat hij/zij beloofde te doen	447	3.26	0.68	-0.85	.000	1.25	.000
33	na elk gesprek duidelijke afspraken over wat er verder zou gebeuren	447	3.26	0.75	-0.84	.000	0.46	.075
8	zochten samen uit waarom ik een probleem had	444	3.24	0.72	-0.86	.000	0.93	.003
35	CLB-medewerker en ik werkten goed samen om probleem op te lossen	457	3.22	0.72	-0.81	.000	0.80	.006
20	gevoel ook na de begeleiding nog naar het CLB te kunnen gaan	426	3.22	0.79	-0.95	.000	0.69	.017
3	goede tips gekregen om probleem aan te pakken	475	3.19	0.72	-0.75	.000	0.72	.010
38	na begeleiding duidelijke afspraken over wat daarna zou gebeuren	389	3.13	0.81	-0.84	.000	0.43	.108
4	genoeg uitleg over wat de CLB-medewerker zou doen	459	3.12	0.74	-0.69	.000	0.48	.061
1	begeleiding heeft me vooruit geholpen	484	3.12	0.72	-0.74	.000	0.83	.004
16	ook zonder afspraak kon ik bij het CLB terecht	383	3.11	0.86	-0.74	.000	-0.11	.717
28	gevoel dat CLB-medewerker genoeg wist om mij te helpen	474	3.11	0.76	-0.77	.000	0.64	.018
7	CLB-medewerker kon zich goed inleven in situatie	464	3.10	0.74	-0.74	.000	0.78	.007
36	hulp paste bij wat ik nodig had	448	3.09	0.78	-0.70	.000	0.33	.174
19	CLB-medewerker bereidde zich goed voor op de gesprekken	402	3.07	0.68	-0.52	.000	0.61	.035
12	momenten waarop gesprekken doorgingen, kwamen goed uit	471	3.06	0.76	-0.58	.000	0.15	.460
23	CLB-medewerker vroeg welke hulp ik wilde	421	3.05	0.83	-0.65	.000	-0.06	.885
6	had gevoel te kunnen weigeren wat CLB-medewerker voorstelde	458	2.99	0.81	-0.62	.000	0.09	.611
26	CLB-medewerker was gemakkelijk bereikbaar	438	2.97	0.77	-0.47	.000	-0.06	.881
27	genoeg uitleg over wat te verwachten	450	2.97	0.77	-0.45	.000	-0.07	.828
11	dankzij CLB-medewerker beter omgaan met probleem	454	2.93	0.86	-0.51	.000	-0.34	.090
29	genoeg uitleg over hoe CLB werkt	451	2.86	0.80	-0.41	.001	-0.18	.455
18	goed doorverwezen naar andere dienst/ hulpverlener	280	2.79	1.00	-0.39	.008	-0.91	.000
22	wist welke informatie doorgegeven	429	2.74	0.92	-0.35	.003	-0.68	.000
21	kon ergens terecht met klachten/ontevredenheid	255	2.52	1.02	-0.16	.293	-1.10	.000
30	genoeg uitleg over wat in dossier geschreven	422	2.42	0.98	0.06	.597	-1.01	.000

Het gemiddelde van de itemscores (zonder item 39/40), de *totaalscore*, bedroeg gemiddeld 3.18 (*SD* = 0.46) op de vier-punten-schaal en was significant linksscheef verdeeld ($p < .001$). Deze totaalscore varieerde van 1.09 tot en met 4.00 (tabel 54). Daarbij had 7.26% van de respondenten een totaalscore lager dan 2.50, 25.00% had een totaalscore tussen 2.50 en 3.00, de overigen (67.74%) hadden als totaalscore 3.00 of meer.

Vraag 39 en 40 peilden naar de algemene tevredenheid. De gemiddelde scores op deze items bedroegen respectievelijk 3.29 (*SD* = 0.73) en 3.28 (*SD* = 0.70) op de vier-

punten-schaal (tabel 54). We konden beide items opnieuw samenbrengen tot een “algemene tevredenheidsscore”, gezien de correlatie tussen beide items hoog en significant positief was ($r = .79, p < .001$). Deze algemene tevredenheidsscore kende een gemiddelde van 3.28 ($SD = 0.68$) (tabel 54).

De twee *loyaliteitsvragen* (anderen aanraden naar CLB/CLB-medewerker te stappen) konden eveneens opnieuw teruggebracht worden tot een “loyaliteitsscore”, gezien zij ook sterk en significant positief gecorreleerd waren ($r = .73, p < .001$). De gemiddelde scores op deze items lagen vrij hoog; ze bedroegen respectievelijk 3.84 ($SD = 0.99$) en 4.01 ($SD = 1.05$) op de vijf-punten-schaal (tabel 54). De loyaliteitsscore had een gemiddelde van 3.92 ($SD = 0.95$) op deze vijf-punten-schaal (tabel 54).

Net zoals bij de proefafname lagen de gemiddelde totaal-, algemene tevredenheids- en loyaliteitsscore dus zeer hoog.

Tabel 54

Kenmerken totaalscore, vraag 39 en 40, algemene tevredenheidsscore, loyaliteitsvragen en loyaliteitsscore (definitieve afname leerlingen)

Item/score	<i>N</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
Totaalscore	496	1.09	4.00	3.18	0.46	-0.75	.000	1.33	.000
39. Tevreden over CLB-medewerker	482	1	4	3.29	0.73	-1.09	.000	1.57	.000
40. Tevreden over CLB	482	1	4	3.28	0.70	-0.96	.000	1.42	.000
Algemene tevredenheidsscore	472	1.00	4.00	3.28	0.68	-1.04	.000	1.51	.000
Aanraden naar CLB te stappen	487	1	5	3.84	0.99	-0.62	.000	-0.08	.777
Aanraden naar CLB'er te stappen	485	1	5	4.01	1.05	-0.96	.000	0.38	.113
Loyaliteitsscore	483	1.00	5.00	3.92	0.95	-0.79	.000	0.19	.356

2.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

In de totale groep van 18848 (38 items x 496 cliënten) scores, waren er 252 ontbrekende waarden (1.34%).

Het percentage ontbrekende waarden per item varieerde in aantal tussen 0.00% (item 2, item 9) en 3.23% (item 19), wat aanvaardbaar was.

Bij 1684 (8.93%) van de scores werd als antwoord *niet van toepassing* (score 5) gegeven.

Voor volgende items gaf meer dan 30% van de respondenten het antwoord *niet van toepassing*:

Item 18 (41.33%): De CLB-medewerker heeft me doorverwezen naar een andere dienst/hulpverlener.

Item 21 (47.38%): Ik kon ergens terecht met mijn klachten/ontevredenheid over de begeleiding door het CLB.

Voor deze items leek het ons aannemelijk dat er regelmatig *niet van toepassing* geantwoord werd. In tegenstelling tot de proefafname, waren er nu dus geen items waarvoor we het hoge percentage antwoorden *niet van toepassing* niet konden verklaren.

We hadden een databestand met zeer veel ontbrekende waarden, wat te wijten was aan onze respons optie *niet van toepassing*. Bij “listwise deletion” kwamen we hierdoor tot een databestand met 75 cases, wat weinig was en bepaalde analyses bemoeilijkte. Vandaar dat we bij de analyses die “listwise deletion” vereisten, de ontbrekende waarden opnieuw via het Expectation-Maximization-algoritme vervingen, waarbij de bekomen waarden afgerond werden naar de dichtstbijgelegen scorewaarden (1 t.e.m.4) (cf. hfstn. 4 & 5).

3. Betrouwbaarheid: interne consistentie

We evalueerden de interne consistentie van de vragenlijst, veronderstellend dat deze na een tweede onderzoeksrunde beter zou zijn dan bij de proefafname.

Cronbachs alfa was zeer hoog: .96 ($N = 496^{18}$). Voor geen enkel item had het weglaten van dat item een noemenswaardig effect op alfa voor de totale schaal¹⁸.

De *inter-item-correlaties* (voor de 38 items) varieerden van eerder laag (17.64% inter-item-correlaties $< .30$, min. 0.11) tot hoog (11.24% inter-item-correlaties $\geq .50$, max. .67). Alle items waren weliswaar significant ($p < .05$) met elkaar gecorreleerd.

De *correlaties met de totaalscore* op de schaal, berekend als het gemiddelde van de itemscores, waren allemaal matig tot sterk: ze varieerden van .46 (item 6) tot .77 (item 36). Alle items waren significant ($p < .001$) gecorreleerd met de totaalscore.

De *correlatie tussen de items en de algemene tevredenheidsscore* (het gemiddelde van item 39 en 40) varieerde van matig (.34, item 6) tot hoog (.68, item 1). Alle items waren significant ($p < .01$) gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore.

We gingen per item tevens de *gecorrigeerde* (d.w.z. item in kwestie niet mee gerekend) *correlatie na met de som van alle itemscores*¹⁸. Al deze correlaties waren significant ($p < .001$). Ze varieerden eveneens van matig ($r = .42$, item 6) tot hoog ($r = .75$, item 36).

Uit deze resultaten voor interne consistentie bleek meteen dat de tevredenheidsvragenlijst psychometrisch gezien verbeterd was in vergelijking met de proefafname. Alle items waren nu significant gecorreleerd met elkaar, met de totaalscore (al dan niet gecorrigeerd) en met de algemene tevredenheidsscore, waar dat bij de proefafname zeker niet het geval was (cf. hfst. 4).

¹⁸ Ontbrekende waarden vervangen via EM-algoritme.

4. Tussentijds besluit

Globaal genomen konden we stellen dat er zich op itemniveau na een eerste analyse niet meteen grote problemen stelden. We kampten wel met sterk scheve verdelingen en een aantal items leidde zeer vaak tot het antwoord *niet van toepassing*. Er was echter geen reden om voorafgaand aan de factoranalyse items te schrappen.

5. Factoranalyse

5.1. Exploratorische factoranalyse

Bij de proefafname konden we geen exploratorische factoranalyse doen op onze data, omdat onze steekproef ($N = 117$) te klein was. Er werden toen wel items geschrapt uit de vragenlijst, op basis van andere psychometrische evaluatiecriteria (cf. hfst. 4). Bij deze definitieve afname volstond het aantal cases ($N = 496$) wel om een goede exploratorische factoranalyse te kunnen doen.

We namen voor de exploratorische factoranalyse de correlatiematrix als uitgangspunt en werkten, omwille van de anders te kleine en mogelijk vertekende steekproef, met de optie “pairwise deletion” (betreffende case wordt enkel weggelaten bij die berekeningen waarbij de variabele met ontbrekende waarde betrokken is, bij alle andere variabelen wordt die persoon wel meegenomen).

De Bartlett-maat was significant ($\chi^2[703] = 3577.19$, $p < .001$), wat erop wees dat de nulhypothese kon verworpen worden dat de items niet zouden gecorreleerd zijn. De Kaiser-Meier-Olkin-maat (KMO) bedroeg .96, wat aangaf dat de items inderdaad behoorlijk wat variantie met elkaar deelden.

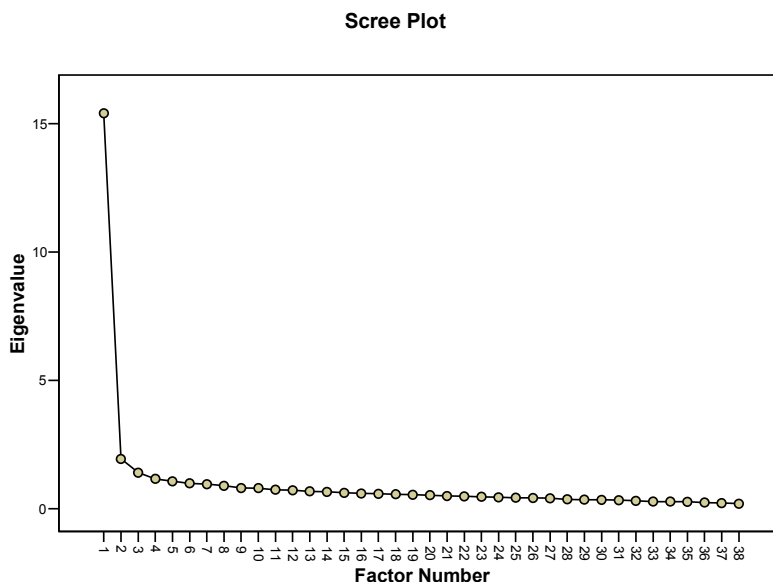
5.1.1. Initiële factoroplossing

We kozen bij deze exploratorische factoranalyse voor de principale-assen-methode omdat het onze bedoeling was te achterhalen welke de aan onze items onderliggende dimensies waren (Thompson, 2004).

De eerste factor verklaarde de meeste variantie: 39.25%. De volgende vier factoren verklaarden nog slechts een klein deel (3.71%, 2.44%, 1.66%, 1.45%), de andere factoren werden op basis van het eigenwaarde-criterium geschrapt. Deze vijf factoren verklaarden samen 48.51% van de gemeenschappelijke variantie, wat matig was.

Wanneer we Cattell's scree-plot bekeken, zagen we inderdaad een knik na de vijfde factor, maar er was onder andere ook een kleine knik waarneembaar na de derde en vierde factor (figuur 1). Daarom bekeken we ook de drie- en vier-factoren-oplossing, en gingen na of die al dan niet te verkiezen waren boven onze vijf-factoren-oplossing.

Figuur 1
Cattell's scree plot



5.1.2. Factoroplossing na rotatie

Het leek het meest aannemelijk te kiezen voor een oblieke rotatie, gezien we theoretisch gezien konden veronderstellen dat de verschillende factoren behoorlijke samenhang vertoonden. Sommige auteurs (Tacq, 1992) raden echter aan elke oblieke rotatie te laten voorafgaan door een orthogonale rotatie. Indien er maar weinig voordeel wordt gedaan met een oblieke rotatie t.o.v. een orthogonale, is die laatste immers te verkiezen (o.m. omwille van meer eenduidig interpreteerbare factorladingen).

Om de factoroplossing te interpreteren, schrapten we de items met onzuivere ladingen. We hanteerden als vuistregel dat de items meer dan $.40$ moesten laden op de eigen factor en minder dan $.30$ op de andere factoren. Indien er weliswaar bij schending van deze criteria een voldoende groot verschil was tussen lading en cross-lading en de cross-lading psychologisch te verantwoorden was, weerhielden we alsnog het item in kwestie.

Op basis van de factorladingen verkregen via orthogonale rotatie (Varimax) zouden 23 van de 38 items geschrapt moeten worden. Na oblieke rotatie (Direct Oblimin) moesten er op basis van het vooropgestelde factorladingencriterium slechts 12 van de 38 items geschrapt worden (tabel 55), wat alvast duidelijk maakte dat de oblieke rotatie te verkiezen was boven de orthogonale. De samenhang tussen de factoren bleek inderdaad ook uit de factorcorrelatiematrix (range van eerder laag, $r = -.21$, tot hoog, $r = -.57$) (tabel 56). Drie items werden geschrapt omwille van te hoge cross-lading (item 2, 7, 25), negen items werden geschrapt omdat hun lading minder dan $.40$ bedroeg voor de eigen factor (item 6, 12, 4, 18, 8, 9, 19, 31, 21) (tabel 55). Geen van deze items kwam in aanmerking om desondanks toch behouden te blijven.

Tabel 55

Factorladingen na Direct Oblimin-rotatie (definitieve afname leerlingen)

Item	Factor				
	1	2	3	4	5
vraag34	.67	.03	-.15	-.08	-.03
vraag17	.64	.04	.07	-.08	.07
vraag14	.61	.16	.09	-.06	.09
vraag10	.56	-.13	-.18	.09	.08
vraag32	.56	.12	-.15	-.11	-.08
vraag5	.54	-.01	-.09	.19	.23
vraag13	.52	.12	-.10	.02	.03
vraag15	.52	.05	.06	-.17	.15
vraag24	.50	-.03	-.07	-.30	.11
vraag2	.48	.06	-.32	.13	.02
vraag25	.45	.12	-.34	-.02	.01
vraag37	.44	.21	-.04	-.11	.17
vraag6	.27	.15	.01	.07	.16
vraag12	.27	.24	-.10	.22	.07
vraag29	.10	.67	.09	-.14	.02
vraag22	-.07	.65	.01	.04	.06
vraag30	.01	.61	-.13	-.01	-.07
vraag23	.23	.50	-.02	.01	.04
vraag27	.22	.50	-.07	-.09	.05
vraag4	-.03	.36	-.15	-.07	.16
vraag3	-.02	.05	-.71	.03	.06
vraag11	-.06	.02	-.70	-.05	.12
vraag1	.14	.03	-.61	-.03	.04
vraag28	.10	.11	-.54	-.16	.00
vraag36	.16	.14	-.53	-.29	-.01
vraag35	.29	.10	-.52	-.04	-.03
vraag7	.31	.09	-.49	.09	-.06
vraag18	-.10	.31	-.32	-.08	.13
vraag8	.22	-.05	-.31	-.07	.27
vraag9	.19	.20	-.27	.01	.21
vraag19	.11	.15	-.26	-.22	.15
vraag38	.01	.19	-.25	-.43	.16
vraag33	.14	.10	-.29	-.41	.12
vraag31	.20	.17	-.18	-.23	.12
vraag16	.03	.02	.09	-.06	.72
vraag20	.25	-.09	-.19	-.02	.46
vraag26	.07	.19	-.08	-.02	.40
vraag21	-.14	.23	-.28	.07	.29

Noot: De items in de grijs gearceerde cellen werden geschrapt.

Tabel 56

Factorcorrelatiematrix (definitieve afname leerlingen)

Factor	1	2	3	4	5
1	1.00				
2	.45	1.00			
3	-.56	-.57	1.00		
4	-.21	-.28	.23	1.00	
5	.51	.55	-.49	-.21	1.00

Voor de interpretatie van de factoren bekeken we in de eerste plaats die items die er het hoogst op laadden, waarbij we naast de factorladingen ook de structuurmatrix en correlaties tussen de factoren in rekening brachten. We slaagden er vrij goed in aan de factoren een betekenisvolle interpretatie te geven. Factor vier en vijf omvatten wel slechts een beperkt aantal items, wat mogelijk problemen zou opleveren naar interne consistentie van de corresponderende subschalen toe.

Factor 1: Bejegening

vraag34: De CLB-medewerker toonde respect voor mij.
 vraag17: De CLB-medewerker luisterde naar wat ik vertelde.
 vraag14: De CLB-medewerker luisterde naar wat ik zelf over het probleem dacht.
 vraag10: De CLB-medewerker was vriendelijk.
 vraag32: De CLB-medewerker ging vertrouwelijk om met wat ik hem/haar vertelde.
 vraag5: Ik kreeg de kans om te vertellen waarover ik me zorgen maakte.
 vraag13: De CLB-medewerker probeerde te begrijpen wat ik wilde.
 vraag15: De CLB-medewerker gaf me genoeg tijd om mijn vragen duidelijk te maken.
 vraag24: De CLB-medewerker was bereid mij te helpen.
 vraag37: De CLB-medewerker toonde begrip wanneer ik een andere mening had dan hij/zij.

Factor 2: Informatie

vraag29: Ik kreeg genoeg uitleg over hoe het CLB werkt.
 vraag22: Ik wist welke informatie aan de school en andere hulpverleners zou worden doorgegeven.
 vraag30: Ik kreeg genoeg uitleg over wat er in mijn dossier geschreven werd.
 vraag23: De CLB-medewerker vroeg me welke hulp ik zelf wilde.
 vraag27: Ik kreeg genoeg uitleg over wat ik van de begeleiding kon verwachten.

Factor 3: Ervaren resultaat

vraag3: Ik heb goede tips gekregen om het probleem aan te pakken.
 vraag11: Dankzij de CLB-medewerker kan ik beter omgaan met mijn probleem.
 vraag1: De begeleiding heeft me vooruit geholpen.
 vraag28: Ik had het gevoel dat de CLB-medewerker genoeg wist om mij te helpen.
 vraag36: De hulp van de CLB-medewerker paste bij wat ik nodig had.
 vraag35: De CLB-medewerker en ik werkten goed samen om het probleem op te lossen.

Factor 4: Continuïteit van de dienstverlening

vraag38: Nadat de begeleiding gedaan was, maakte de CLB-medewerker duidelijke afspraken over wat er daarna nog zou/kon gebeuren.

vraag33: Na elk gesprek maakte de CLB-medewerker duidelijke afspraken met mij over wat er verder zou gebeuren.

Factor 5: Bereikbaarheid

vraag16: Ook als ik geen afspraak had, kon ik bij het CLB terecht.

vraag20: Ik had het gevoel dat ik ook na de begeleiding nog voor vragen of problemen naar het CLB kon gaan.

vraag26: Ik kon de CLB-medewerker gemakkelijk bereiken.

Zoals gezegd, bekeken we ook een drie- en vier-factoren-oplossing om na te gaan of die eventueel beter was dan de vijf-factoren-oplossing. Binnen een vier-factoren-structuur waren er een aantal items die moeilijker interpreteerbaar waren binnen de betreffende factor, en we verloren hier ook de dimensie Bereikbaarheid. Bij een drie-factoren-oplossing werd de interpretatie nog moeilijker en verloren we veel waardevolle items. We besloten dus te kiezen voor een vijf-factoren-oplossing, zoals die ons ook werd aangereikt op basis van het eigenwaarde-criterium.

Wanneer we bij principale-componenten-analyse een vijf-componenten-oplossing vroegen, kwamen we tot 62.12% verklaarde variantie. Uit de patroonmatrix bleek dat alle items op dezelfde componenten het hoogst laadden als het geval was in de factoroplossing op basis van de principale-assen-methode. Dit deed ons besluiten dat we vermoedelijk een stabiele factoroplossing bekomen hadden.

Wanneer we de bekomen factoren vergeleken met deze in het licentiaatsonderzoek van Wilmots (2005), stelden we vast dat Bejegening, Informatie, Ervaren resultaat en Bereikbaarheid herkenbaar waren als gemeenschappelijke dimensies. De dimensie Continuïteit van de dienstverlening, die in het licentiaatsonderzoek bij de leerlingen niet naar voor kwam, werd hier wel weerhouden. De dimensie Deontologisch handelen uit het licentiaatsonderzoek was hier dan weer niet als aparte dimensie te onderscheiden, al waren er in de subschaal Informatie wel een aantal items terug te vinden die verband hielden met deontologie.

De weerhouden dimensies sloten tevens aan bij de kwaliteitsaspecten die vanuit literatuuronderzoek als belangrijk aangewezen werden in de begeleiding van cliënten (cf. hfst. 2).

5.2. Confirmatorische factoranalyse

Wanneer de data ordinaal zijn, is het aangewezen bij confirmatorische factoranalyse (CFA) gebruik te maken van de Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) methode voor polychorische correlatiematrices (Kline, 1998). Deze methode vereist een schatting van de asymptotische covariantiematrix van de steekproefcorrelaties.

Jöreskog en Sörbom (1996, p. 173) geven aan dat minstens volgende steekproefgrootte vereist is voor het schatten van asymptotische covariantiematrices:

$$\frac{k(k-1)}{2} \text{ waarbij } k \text{ het aantal variabelen is.}$$

Wanneer wij de factorstructuur bekomen via exploratorische factoranalyse wilden vooropstellen als model voor CFA, werden er 26 variabelen in rekening gebracht. Dat betekende dat we een minimum steekproef van 325 cases nodig hadden, waar we met onze 157 cases ("listwise deletion"¹⁹) zeker niet toe kwamen.

Indien we slechts de vier (of minder indien er zoveel niet waren, cf. vierde en vijfde factor) hoogst ladende indicatoren per factor meenamen (i.c. 17 variabelen), overschreden we maar net het minimum vereiste aantal steekproefeenheden (136), en het bleek dan ook dat LISREL onstabiele schattingen opleverde (o.m. negatieve errorvarianties).

Om die reden voerden we geen CFA uit op onze data. We hadden eventueel de ontbrekende waarden kunnen vervangen via het EM-algoritme. Gezien 10.27% van onze data ontbrekende waarden waren waarvan het merendeel (8.93%) te wijten was aan het antwoord *niet van toepassing*, vreesden we echter dat dit onze confirmatorische factoroplossing teveel zou vertekenen. Bovendien moesten exploratorische en confirmatorische factoranalyse in principe op verschillende steekproeven uitgevoerd worden. Het was dan ook de bedoeling reeds een exploratorische factoranalyse uit te voeren na de proefafname, maar zoals reeds vermeld, was dit niet haalbaar omwille van een te kleine steekproef.

¹⁹ We probeerden te werken via de optie "pairwise deletion", maar zoals verwacht leidde dit tot "out-of-range" correlaties. Door "pairwise deletion" zijn de covarianties in de covariantiematrix immers gebaseerd op verschillende steekproefgroottes. De ene waarde in de matrix legt impliciet een bereik vast voor de andere waarde in de matrix, maar door die verschillende steekproefgroottes leidt dit soms tot onverenigbare waarden of "out-of-bound-values". In dit geval kon er inderdaad geen matrix gedefinieerd worden ("nonpositive definite") (Kline, 1998).

6. Psychometrische kwaliteiten aangepaste vragenlijst

We maakten een overzicht van de weerhouden en geschrapte items en evalueerden de psychometrische kwaliteiten van deze aangepaste tevredenheidsvragenlijst voor leerlingen.

6.1. Aangepaste vragenlijst

Vanuit de vijf-factoren-oplossing werden subschalen opgesteld. We geven een overzicht van de 26 weerhouden items ingedeeld per subschaal (+ 2 items algemene tevredenheid + 2 loyaliteitsvragen), en vermelden erbij tot welke a priori dimensie wij ze zelf hadden gerekend (tabel 57).

Tabel 57

Overzicht weerhouden items per subschaal, met vermelding van vooraf veronderstelde subschaal (definitieve afname leerlingen)

Subschalen met weerhouden items	A priori subschaal
Subschaal 1: Bejegening (10 items)	
vraag34: De CLB-medewerker toonde respect voor mij.	bejegening
vraag17: De CLB-medewerker luisterde naar wat ik vertelde.	bejegening
vraag14: De CLB-medewerker luisterde naar wat ik zelf over het probleem dacht.	participatie
vraag10: De CLB-medewerker was vriendelijk.	bejegening
vraag32: De CLB-medewerker ging vertrouwelijk om met wat ik hem/haar vertelde.	bejegening
vraag5: Ik kreeg de kans om te vertellen waarover ik me zorgen maakte.	bejegening
vraag13: De CLB-medewerker probeerde te begrijpen wat ik wilde.	bejegening
vraag15: De CLB-medewerker gaf me genoeg tijd om mijn vragen duidelijk te maken.	bejegening
vraag24: De CLB-medewerker was bereid mij te helpen.	bejegening
vraag37: De CLB-medewerker toonde begrip wanneer ik een andere mening had dan hij/zij.	bejegening
Subschaal 2: Informatie (5 items)	
vraag29: Ik kreeg genoeg uitleg over hoe het CLB werkt.	informatie
vraag22: Ik wist welke informatie aan de school en andere hulpverleners zou worden doorgegeven.	deontologisch handelen
vraag30: Ik kreeg genoeg uitleg over wat er in mijn dossier geschreven werd.	deontologisch handelen
vraag23: De CLB-medewerker vroeg me welke hulp ik zelf wilde.	participatie
vraag27: Ik kreeg genoeg uitleg over wat ik van de begeleiding kon verwachten.	informatie
Subschaal 3: Ervaren resultaat (6 items)	
vraag3: Ik heb goede tips gekregen om het probleem aan te pakken.	ervaren resultaat
vraag11: Dankzij de CLB-medewerker kan ik beter omgaan met mijn probleem.	ervaren resultaat
vraag1: De begeleiding heeft me vooruit geholpen.	ervaren resultaat
vraag28: Ik had het gevoel dat de CLB-medewerker genoeg wist om mij te helpen.	ervaren resultaat
vraag36: De hulp van de CLB-medewerker paste bij wat ik nodig had.	ervaren resultaat
vraag35: De CLB-medewerker en ik werkten goed samen om het probleem op te lossen.	participatie
Subschaal 4: Continuïteit van de dienstverlening (2 items)	
vraag38: Nadat de begeleiding gedaan was, maakte de CLB-medewerker duidelijke afspraken over wat er daarna nog zou/kon gebeuren.	continuïteit van de dienstverlening
vraag33: Na elk gesprek maakte de CLB-medewerker duidelijke afspraken met mij over wat er verder zou gebeuren.	continuïteit van de dienstverlening
Subschaal 5: Bereikbaarheid (3 items)	
vraag16: Ook als ik geen afspraak had, kon ik bij het CLB terecht.	bereikbaarheid
vraag20: Ik had het gevoel dat ik ook na de begeleiding nog voor vragen of problemen naar het CLB kon gaan.	continuïteit van de dienstverlening
vraag26: Ik kon de CLB-medewerker gemakkelijk bereiken.	bereikbaarheid
Algemene tevredenheid	
vraag39: In het algemeen ben ik tevreden over de begeleiding die ik kreeg.	
vraag40: In het algemeen ben ik tevreden over het CLB.	
Loyaliteitsvragen	
Zou je je vrienden aanraden naar het CLB te stappen als ze je mening daarover vragen?	
Zou je je vrienden aanraden naar jouw CLB-medewerker te stappen als ze je mening daarover vragen?	

Aanvankelijk hadden wij naast de vijf bekomen dimensies ook nog een dimensie Participatie en een dimensie Deontologisch handelen vooropgesteld (cf. hfst. 2). Die waren echter in onze factoranalyse niet als aparte dimensies te onderscheiden. De dimensies die wij als onderzoekers meenden te onderscheiden in de vragenlijst, kwamen dus niet volledig overeen met de aspecten die de leerlingen onderscheidden. De items uit Participatie bleken onder verschillende dimensies te vallen. Van het aspect Participatie lijkt het dan ook aannemelijk dat dit een aandachtspunt is dat tot uiting komt in de verschillende dimensies van de begeleiding, wat zou verklaren waarom het niet als aparte factor uit de data naar voor kwam. Voor Deontologisch handelen werden verschillende items geschrapt om psychometrische redenen. Andere items verschoven naar de dimensie Informatie en item 32 (de CLB-medewerker ging vertrouwelijk om met wat ik hem/haar vertelde) viel onder Bejegening. Men zou dan ook kunnen stellen dat de eerder “relationele” component van deontologie sterk met de bejegening samenhangt, de meer “informatieve” component met Informatie.

We zetten ook nog even de 12 items op een rij die wegvielen (tabel 58).

Tabel 58

Op basis van exploratorische factoranalyse geschrapte items (definitieve afname leerlingen)

Geschrapte items	A priori subschaal
vraag 2: Ik had het gevoel dat ik de CLB-medewerker kon vertrouwen.	bejegening
vraag 4: Ik kreeg genoeg uitleg over wat de CLB-medewerker zou doen (b.v. testen, met leerkracht praten...).	informatie
vraag 6: Ik had het gevoel dat ik kon weigeren wat de CLB-medewerker voorstelde.	participatie
vraag 7: De CLB-medewerker kon zich goed inleven in mijn situatie.	bejegening
vraag 8: De CLB-medewerker zocht samen met mij uit waarom ik een probleem had.	participatie
vraag 9: De CLB-medewerker gaf me duidelijke uitleg.	informatie
vraag 12: De momenten waarop de gesprekken doorgingen, kwamen mij goed uit.	bereikbaarheid
vraag 18: De CLB-medewerker heeft me goed doorverwezen naar een andere dienst/ hulpverlener.	ervaren resultaat
vraag 19: De CLB-medewerker bereidde zich goed voor op de gesprekken.	ervaren resultaat
vraag 21: Ik kon ergens terecht met mijn klachten/ontevredenheid over de begeleiding door het CLB.	deontologisch handelen
vraag 25: De CLB-medewerker was voor mij een vertrouwenspersoon.	deontologisch handelen
vraag 31: De CLB-medewerker deed wat hij/zij beloofde te doen.	deontologisch handelen

6.2. Psychometrische kwaliteiten

6.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken

De itemgemiddelden varieerden tussen 2.42 (vraag 30) en 3.67 (vraag 10).

De itemstandaardafwijkingen varieerden tussen 0.54 (vraag 10) en 0.98 (vraag 30).

De subschaalgemiddelden varieerden van 2.82 (Informatie) tot 3.45 (Bejegening). De standaardafwijkingen gingen van 0.42 (Bejegening) tot 0.71 (Continuïteit) (tabel 59). Dit wees erop dat, ondanks de hoge gemiddelden, de subschalen voldoende gedifferentieerd gescoord werden.

De totaalscore voor de aangepaste vragenlijst bedroeg gemiddeld 3.20 ($SD = 0.46$) op een vier-punten-schaal en varieerde van 1.13 tot 4.00 (tabel 59).

Tabel 59

Kenmerken subschaal en totale schaal (definitieve afname leerlingen)

	<i>N</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
Bejegening	496	1.22	4.00	3.45	0.42	-0.80	.000	1.52	.000
Informatie	492	1.00	4.00	2.82	0.66	-0.32	.004	-0.08	.017
Ervaren resultaat	496	1.00	4.00	3.09	0.61	-0.81	.000	0.82	.000
Continuïteit	473	1.00	4.00	3.20	0.71	-0.90	.000	0.87	.000
Bereikbaarheid	487	1.00	4.00	3.08	0.68	-0.77	.000	0.57	.000
Totaalscore	496	1.13	4.00	3.20	0.46	-0.69	.000	1.05	.001

6.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie en test-hertest-betrouwbaarheid

Interne consistentie

We bekeken per subschaal en voor de totale vragenlijst (26 items) of de interne consistentie aanvaardbaar was. Voor de eerste drie subschalen en de totale vragenlijst was de alfa-waarde zeer goed, voor de subschalen Continuïteit van de dienstverlening en Bereikbaarheid was ze voldoende (DeVellis, 1991) (tabel 60). Voor de vier subschalen die gemeenschappelijk waren met Wilmots' factorstructuur (2005), was de alfa-waarde in dit onderzoek gelijkaardig (Bejegening: .90 vs. .87, Ervaren resultaat: .89 vs. .88, Bereikbaarheid: .74 vs. .75) of voor de subschaal Informatie zelfs aanzienlijk hoger (.81 vs. .50).

Dat de alfa-waarde voor de totale schaal zo hoog was, wees erop dat alle items samen sterk verwezen naar één gemeenschappelijk concept, in dit geval tevredenheid met de begeleiding.

De gemiddelde gecorrigeerde item-subschaal-correlatie was voor alle subschalen hoog. De gemiddelde inter-item-correlaties per subschaal waren matig tot hoog (tabel 60).

Tabel 60

Interne consistentie subschalen en totale schaal (definitieve afname leerlingen)

	Cronbachs α ($N = 496$) ^a	SMF	Gemiddelde gecorr.item- subschaal- correlatie ^a	Gemiddelde inter-item- correlatie
Bejegening (10 items)	.90	0.13	.65	.47
Informatie (5 items)	.81	0.29	.61	.45
Ervaren resultaat (6 items)	.89	0.20	.71	.58
Continuïteit (2 items)	.78	0.33	.64	.62
Bereikbaarheid (3 items)	.74	0.35	.57	.45
Totale schaal (26 items)	.94	0.11	.62	.40

^aBerekend na vervanging van de ontbrekende waarden via het EM-algoritme.

We berekenden de correlaties tussen de itemscores en de scores op de betreffende subschaal. De items waren allemaal significant ($p < .01$) gecorreleerd met de verschillende subschaalscores. Ze correleerden elk het hoogst met de eigen factor/subschaal (tabel 61).

Alle items waren tevens significant hoog ($p < .001$) gecorreleerd met de totaalscore. De correlaties van de items met de totaalscore varieerden tussen .50 (vraag 22) en .79 (vraag 36) (tabel 61).

Alle items waren daarnaast significant ($p < .001$), en met name matig tot hoog gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore. De correlaties van de items met die score varieerden tussen .36 (vraag 22) en .68 (vraag 1) (tabel 61).

Ook de gecorrigeerde item-totaalscore was voor elk item significant ($p < .001$) (tabel 61).

Voor geen van de items zagen we bij weglating een opvallende stijging in de Cronbachs alfa-waarde.

Tabel 61

Correlaties item-subschaal, item-totaalscore en item-algemene tevredenheidsscore (definitieve afname leerlingen)

	Bej.	Info.	Erv. res.	Cont.	Bereikb.	Totscore	Gecorr. item- totscore ^a	Alg tevrscore
vraag1	.55	.45	.80	.46	.41	.68	.65	.68
vraag3	.48	.44	.78	.48	.37	.65	.60	.53
vraag5	.70	.37	.46	.31	.46	.60	.57	.46
vraag10	.67	.29	.41	.31	.38	.55	.52	.44
vraag11	.49	.45	.82	.48	.41	.67	.62	.62
vraag13	.69	.43	.48	.40	.41	.62	.60	.50
vraag14	.75	.45	.48	.42	.41	.65	.63	.46
vraag15	.70	.39	.44	.43	.41	.61	.57	.41
vraag16	.44	.40	.37	.34	.85	.55	.51	.38
vraag17	.73	.37	.43	.38	.37	.60	.57	.43
vraag20	.57	.39	.51	.44	.81	.65	.61	.53
vraag22	.31	.73	.36	.36	.30	.50	.46	.36
vraag23	.53	.74	.48	.38	.41	.65	.62	.44
vraag24	.71	.42	.52	.48	.45	.65	.62	.55
vraag26	.46	.46	.45	.40	.81	.60	.58	.42
vraag27	.57	.76	.58	.48	.47	.71	.68	.54
vraag28	.55	.49	.78	.53	.43	.70	.66	.52
vraag29	.46	.77	.44	.46	.38	.62	.58	.43
vraag30	.38	.78	.46	.39	.35	.58	.55	.43
vraag32	.73	.45	.53	.44	.42	.66	.63	.54
vraag33	.57	.49	.59	.91	.42	.69	.66	.53
vraag34	.79	.45	.57	.47	.47	.72	.69	.56
vraag35	.64	.52	.81	.50	.46	.74	.72	.67
vraag36	.63	.59	.85	.63	.45	.79	.76	.64
vraag37	.75	.57	.57	.55	.51	.73	.72	.56
vraag38	.51	.52	.56	.91	.45	.67	.65	.49

Noot: Vet en schuin gedrukt: correlatie van item met bijhorende subschaal.

^aOntbrekende waarden vervangen via het EM-algoritme.

De subschaalscores waren onderling zeer sterk gecorreleerd ($p < .001$). De laagste correlatie ($r = .45$) was er tussen Continuïteit en Bereikbaarheid, de hoogste correlatie ($r = .67$) was er tussen Bejegening en Ervaren resultaat (tabel 62). Dit wees erop dat de subschalen niet alleen te onderscheiden aspecten van cliënttevredenheid maten, maar tegelijkertijd, en zoals verwacht, ook aspecten vormden van een meer globale tevredenheidsevaluatie.

Alle subschalen waren significant en sterk gecorreleerd ($p < .001$) met de totaalscore. De correlaties varieerden van .71 (Bereikbaarheid) tot .89 (Bejegening) (tabel 62). Hetzelfde gold voor de correlaties van de subschalen met de algemene tevredenheidsscore: die varieerden van .51 (Bereikbaarheid) tot .75 (Ervaren resultaat) (tabel 62).

Tabel 62

Correlaties van de subschalen onderling en van de subschalen met de totaalscore en de algemene tevredenheidsscore (definitieve afname leerlingen)

	Bej.	Info.	Erv. res.	Cont.	Bereikb.	Totscore	Alg tevr score
Bejegening	1.00						
Informatie	.58	1.00					
Ervaren resultaat	.67	.60	1.00				
Continuïteit	.58	.53	.62	1.00			
Bereikbaarheid	.59	.48	.51	.45	1.00		
Totscore	.89	.79	.87	.73	.71	1.00	
Alg tevr score	.67	.56	.75	.56	.51	.77	1.00

We konden besluiten dat de interne consistentie van onze vragenlijst zeer hoog lag. Enerzijds was er duidelijk één grote onderliggende dimensie in de vragenlijst te onderscheiden, die verwees naar de tevredenheid in haar algemeenheid als latent concept. Anderzijds konden we een onderscheid maken tussen diverse subschalen, die elk op zich een voldoende tot zeer goede interne consistentie vertoonden. Bovendien bleek ons instrument in vergelijking met de proefafname (cf. hfst .4) en Wilmots' leerlingvragenlijst (2005) op dat vlak sterk verbeterd te zijn.

Test-hertest-betrouwbaarheid

Naast de interne consistentie onderzochten we ook de test-hertest-betrouwbaarheid van de vragenlijst. Daarbij werd nagegaan of de scores van de respondenten stabiel bleven in tijd, en dus niet te zeer vertekend werden door het moment van afname.

We berekenden de correlatie tussen de subschaalscores, de algemene tevredenheidsscore, de loyaliteitsscore en de totaalscore van de test- en hertest-bevraging. Correlaties van .70, .80 worden doorgaans als goed beschouwd (Statistics.com, 2006). Voor onze vragenlijst lagen de test-hertest-correlaties dus aanzienlijk hoog, met uitzondering van de subschaal Bereikbaarheid, met een iets lagere correlatie van .67 (tabel 63).

Tabel 63

Test-hertest-betrouwbaarheid (n=183)(definitieve afname leerlingen)

	Corr met hertest
Bejegening	.80
Informatie	.77
Ervaren resultaat	.86
Continuïteit	.72
Bereikbaarheid	.67
Algemene tevredenheidsscore	.77
Loyaliteitsscore	.81
Totaalscore	.87

We selecteerden ook de cliënten van wie we wisten dat er minimum 18 dagen verlopen was tussen de eerste en de tweede keer dat ze de vragenlijst invulden. Bij respondenten die binnen een zeer korte termijn twee keer dezelfde vragenlijst invulden, konden immers geheugeneffecten meespelen.

Er waren slechts 36 (19.67%) leerlingen die aan dat criterium beantwoordden. We berekenden opnieuw de correlatie tussen de subschaalscores, de algemene tevredenheidsscore, de loyaliteitsscore en de totaalscore van de test- en hertestbevraging. Ook hier waren de correlaties hoog, zij het opnieuw met uitzondering van de subschaal Bereikbaarheid ($r = .65$) (tabel 64).

Tabel 64

Test-hertest-betrouwbaarheid na een tijdsinterval van minimaal 18 dagen (n=36)/(definitieve afname leerlingen)

	Corr met hertest
Bejegening	.71
Informatie	.82
Ervaren resultaat	.85
Continuïteit	.78
Bereikbaarheid	.65
Algemene tevredenheidsscore	.75
Loyaliteitsscore	.73
Totaalscore	.85

7. Besluit

Op basis van psychometrische analyse kwamen we tot een leerlingvragenlijst met vijf subschalen: Bejegening, Informatie, Ervaren resultaat, Continuïteit en Bereikbaarheid. Deze vragenlijst omvat 26 tevredenheidsitems, naast 2 items met betrekking tot de algemene tevredenheid en 2 loyaliteitsvragen. Het resulterende instrument kent goede psychometrische kwaliteiten, beter ook dan de proefversie ervan. De vragenlijst scoorde psychometrisch gezien beter dan de leerlingvragenlijst van Wilmots (2005). Alle subschalen waren nu voldoende intern consistent en er konden meer relevante dimensies in de vragenlijst onderscheiden worden.

HOOFDSTUK 10.
DEFINITIEVE AFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN
Resultaten psychometrische analyse ouders

OBPWO-project:
Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

1. Inleiding

2. Itemanalyse

2.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

2.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

3. Betrouwbaarheid: interne consistentie

4. Tussentijds besluit

5. Factoranalyse

5.1. Exploratorische factoranalyse

5.1.1. Initiële factoroplossing

5.1.2. Factoroplossing na rotatie

5.2. Confirmatorische factoranalyse

6. Psychometrische kwaliteiten aangepaste vragenlijst

6.1. Aangepaste vragenlijst

6.1.1. Items geschrapt na exploratorische factoranalyse

6.1.2. Aanpassingen om conceptuele redenen

6.1.3. Overzicht weerhouden en geschrapte items

6.2. Psychometrische kwaliteiten

6.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken

6.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie en test-hertest-betrouwbaarheid

7. Besluit

1. Inleiding

In dit tiende hoofdstuk geven we de resultaten weer van de psychometrische analyse van de tevredenheidsvragenlijst voor de ouders. We baseerden ons hierbij op 478 ingevulde oudervragenlijsten.

2. Itemanalyse

We evalueerden opnieuw de items op enkele belangrijke psychometrische kenmerken.

2.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

De tevredenheidsvragenlijst voor de ouders, zoals die werd voorgelegd tijdens de definitieve afname, bestond, zoals aangegeven in hoofdstuk 5, uit 44 items (42 + 2 items algemene tevredenheid).

Wat de *itemgemiddelden* betreft, had geen enkel item een gemiddelde lager dan 2.50 op de vier-punten-schaal, zes items scoorden gemiddeld tussen 2.67 en 2.99, alle andere items hadden een gemiddelde van 3.02 of meer (tabel 65).

De *itemstandaardafwijkingen* toonden aan dat de items een matig tot redelijke variabiliteit kenden (tabel 65).

Tot slot bekeken we nog de *verdelingskenmerken* van de itemscores. Alle items, behalve vraag 16 (De CLB-medewerker vroeg vooraf naar mijn verwachtingen over de begeleiding), kenden een significante scheefheid en kurtosis ($p < .05$) (tabel 65). De negatieve scheefheidswaarden lagen in het verlengde van eerdere vaststellingen: het tevredenheidsoordeel van de ouders was meestal positief.

Tabel 65

Itemkenmerken (definitieve afname ouders)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
12	CLB-medewerker was vriendelijk	472	3.65	0.51	-1.16	.000	1.45	.000
7	kreeg de kans om te vertellen waarover ik me zorgen maakte	469	3.54	0.56	-0.89	.000	0.61	.000
22	CLB-medewerker luisterde naar wat ik vertelde	471	3.47	0.53	-0.40	.000	0.03	.002
4	gevoel dat ik CLB-medewerker kon vertrouwen	469	3.46	0.59	-0.84	.000	1.03	.000
18	CLB-medewerker luisterde naar wat ik zelf over probleem dacht	466	3.46	0.54	-0.38	.001	0.04	.004
19	CLB-medewerker gaf genoeg tijd om vragen duidelijk te maken	459	3.45	0.54	-0.39	.001	0.08	.004
38	CLB-medewerker toonde respect	455	3.42	0.56	-0.52	.000	0.63	.000
17	indien telefonisch niet bereikbaar, belde hij/zij zelf terug	384	3.36	0.66	-0.88	.000	1.00	.000
35	CLB-medewerker behandelde persoonlijke informatie vertrouwelijk	408	3.35	0.55	-0.35	.005	0.85	.000
34	CLB-medewerker deed wat hij/zij beloofde te doen	448	3.34	0.62	-0.78	.000	1.48	.000
13	wanneer CLB-medewerker informatie wou doorgeven aan anderen, vroeg hij/zij daarvoor eerst mijn toestemming	378	3.34	0.69	-0.94	.000	1.09	.000
31	gevoel dat CLB-medewerker voldoende deskundig was	460	3.30	0.67	-0.86	.000	1.26	.000
11	CLB-medewerker gaf duidelijke uitleg	473	3.29	0.59	-0.42	.000	0.81	.000
15	momenten gesprekken kwamen mij goed uit	462	3.29	0.65	-0.71	.000	0.85	.000
25	gevoel na begeleiding nog voor vragen of problemen naar CLB te kunnen gaan	368	3.29	0.65	-0.84	.000	1.69	.000
9	CLB-medewerker kon zich goed inleven	456	3.28	0.63	-0.61	.000	0.91	.000
24	CLB-medewerker bereidde zich goed voor op de gesprekken	429	3.26	0.57	-0.37	.002	1.13	.000
36	CLB-medewerker nam niet zomaar mening van anderen over	399	3.25	0.69	-0.74	.000	0.80	.000
41	hulp van CLB-medewerker sloot aan bij vraag	421	3.23	0.66	-0.74	.000	1.32	.000
37	na elk gesprek duidelijke afspraken over wat er verder zou gebeuren	423	3.22	0.67	-0.66	.000	0.78	.000
40	we werkten goed samen om het probleem op te lossen	408	3.21	0.67	-0.77	.000	1.26	.000
29	CLB-medewerker was voor mij vertrouwenspersoon	428	3.21	0.70	-0.57	.000	0.04	.000
8	gevoel te kunnen weigeren wat CLB-medewerker voorstelde	426	3.20	0.66	-0.73	.000	1.34	.000
10	zochten samen uit waarom er een probleem was	426	3.19	0.69	-0.66	.000	0.67	.000
2	begeleiding heeft me vooruit geholpen	456	3.18	0.71	-0.73	.000	0.75	.000
3	CLB-medewerker bleef na begeleiding situatie kind volgen	351	3.18	0.73	-0.79	.000	0.82	.000
23	dankzij goede doorverwijzing bij juiste dienst(en) terecht gekomen	322	3.17	0.78	-0.87	.000	0.68	.000
20	ook zonder afspraak kon ik bij het CLB terecht	283	3.17	0.77	-0.86	.000	0.71	.000
39	ook buiten schooluren kon ik terecht op het CLB	293	3.17	0.81	-0.82	.000	0.30	.000
30	CLB-medewerker was gemakkelijk bereikbaar	437	3.16	0.67	-0.47	.000	0.30	.000
6	kreeg genoeg uitleg over stappen die CLB-medewerker zette	442	3.14	0.69	-0.61	.000	0.65	.000
5	goede tips gekregen om probleem kind te kunnen aanpakken	432	3.13	0.70	-0.58	.000	0.52	.000
42	na begeleiding duidelijke afspraken over wat daarna nog zou/kon gebeuren	285	3.11	0.77	-0.74	.000	0.47	.000
27	wist welke informatie aan school en andere hulpverleners doorgegeven	417	3.06	0.75	-0.72	.000	0.64	.000
28	CLB-medewerker vroeg welke hulp ik zelf voor mijn kind wilde	409	3.06	0.71	-0.62	.000	0.73	.000
21	genoeg uitleg over hoe met de gegevens van mijn kind en mij omgegaan (privacy)	423	3.02	0.76	-0.49	.000	-0.02	.000
32	genoeg uitleg over hoe CLB werkt	427	2.99	0.72	-0.49	.000	0.34	.000
14	dankzij CLB-medewerker beter omgaan met probleem kind	390	2.90	0.79	-0.39	.002	-0.18	.006
1	CLB-medewerker vroeg mij voldoende wat ik zelf van de begeleiding vond	401	2.84	0.79	-0.43	.001	-0.10	.003
33	genoeg uitleg over wat in dossier geschreven	440	2.84	0.82	-0.28	.018	-0.49	.001
26	kon ergens terecht met mijn klachten/ontevredenheid over begeleiding door CLB	162	2.81	0.89	-0.49	.011	-0.37	.024
16	CLB-medewerker vroeg vooraf naar mijn verwachtingen over de begeleiding	393	2.67	0.77	-0.10	.427	-0.39	.129

Het gemiddelde van de itemscores (zonder item 43/44), de *totaalscore*, bedroeg voor de ouders uit de steekproef gemiddeld 3.21 (*SD* = 0.46) op een vier-punten-

schaal en was niet-normaal, met name significant linksscheef ($p < .01$) verdeeld (tabel 66). Daarbij had 4.81% van de respondenten een totaalscore lager dan 2.50, 24.90% had een totaalscore tussen 2.50 en 3.00, de overigen (70.29%) hadden als totaalscore 3.00 of meer.

Vraag 43 en vraag 44 hadden als gemiddelde score respectievelijk 3.24 ($SD = 0.72$) en 3.23 ($SD = 0.70$) (tabel 66). De correlatie tussen deze twee items was hoog en significant positief ($r = .83$, $p < .001$), waardoor we ook hier het gemiddelde van beide items konden hanteren als algemene tevredenheidsscore. Deze algemene tevredenheidsscore kende een gemiddelde van 3.23 ($SD = 0.68$) op een vier-punten-schaal (tabel 66).

Ook de twee *loyaliteitsvragen* waren onderling sterk en significant positief gecorreleerd ($r = .84$, $p < .001$). De gemiddelde scores op deze items lagen hoog; ze bedroegen respectievelijk 4.28 ($SD = 0.85$) en 4.32 ($SD = 0.88$) op een vijf-punten-schaal (tabel 66). We konden ook hier het gemiddelde van beide scores als loyaliteitsscore hanteren. Deze loyaliteitsscore had een gemiddelde van 4.29 ($SD = 0.83$) (tabel 66).

Tabel 66

Kenmerken totaalscore, vraag 43 en 44, algemene tevredenheidsscore, loyaliteitsvragen en loyaliteitsscore (definitieve afname ouders)

Item/score	<i>N</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	ρ	Kurtosis	ρ
Totaalscore	478	1.00	4.00	3.21	0.46	-0.32	.005	0.77	.007
43. Tevreden over CLB-medewerker	454	1	4	3.24	0.72	-0.93	.000	1.27	.000
44. Tevreden over CLB	437	1	4	3.23	0.70	-0.92	.000	1.51	.000
Algemene tevredenheidsscore	425	1.00	4.00	3.23	0.68	-0.88	.000	1.43	.000
Aanraden naar CLB te stappen	474	1	5	4.28	0.85	-1.26	.000	1.78	.000
Aanraden naar CLB'er te stappen	470	1	5	4.32	0.88	-1.33	.000	1.55	.000
Loyaliteitsscore	468	1.00	5.00	4.29	0.83	-1.34	.000	1.89	.000

2.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

In de totale groep van 20076 (42 items x 478 cliënten) scores waren er 453 ontbrekende waarden (2.26%).

Het percentage ontbrekende waarden per item varieerde tussen 0.84% (item 4, 11 en 12) en 4.60% (item 42).

Bij 2402 (11.96%) van de scores werd als antwoord *niet van toepassing* gegeven. Voor volgende items gaf meer dan 30% van de respondenten het antwoord *niet van toepassing*:

Item 20 (38.28%): Ook als ik geen afspraak had, kon ik bij het CLB terecht.

Item 26 (62.97%): Ik kon ergens terecht met mijn klachten/ontevredenheid over de begeleiding door het CLB.

Item 39 (35.77%): Ook buiten de schooluren kon ik terecht op het CLB.

Item 42 (35.77%): Nadat de begeleiding gedaan was, maakte de CLB-medewerker duidelijke afspraken over wat er daarna nog zou/kon gebeuren.

Voor alle items leek het ons aannemelijk dat er regelmatig *niet van toepassing* geantwoord werd.

Net zoals in voorgaande analyses (cf. hfstn. 4, 5, 9) gaven we de antwoorden *niet van toepassing* in als ontbrekende waarde. Bij de analyses die “listwise deletion” vereisten (wat in ons geval een bestand met slechts 53 cases zou opleveren), pasten we opnieuw het EM-algoritme toe en ronden we de bekomen waarden af naar de dichtstbijgelegen scorewaarden.

3. Betrouwbaarheid: interne consistentie

Cronbachs alfa bedroeg .98 ($N = 478^{20}$) voor de totale schaal met 42 items.

Voor geen enkel item had het weglaten van dat item een noemenswaardig effect op alfa voor de totale schaal²⁰.

De *inter-item-correlaties* (voor de 42 items) varieerden van eerder laag (4.18% inter-item-correlaties $< .30$, min. .18) tot hoog (37.17% inter-item-correlaties $\geq .50$, max. .82). Alle items waren weliswaar significant ($p < .05$) met elkaar gecorreleerd.

De *correlatie tussen de items en de algemene tevredenheidsscore* varieerde van matig ($r = .38$, item 15) tot hoog ($r = .73$, item 40). Alle items waren significant ($p < .001$) gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore.

We berekenden per item de *correlatie met de totaalscore* op de schaal, berekend als het gemiddelde van de itemscores. Deze correlaties lagen allemaal hoog, ze varieerden van .56 (item 8) tot .81 (item 25, 37 en 40). Alle items waren significant ($p < .001$) gecorreleerd met de totaalscore.

We gingen tot slot nog per item de *gecorrigeerde correlatie na met de som van alle itemscores*²⁰. Alle items waren er significant ($p < .001$) mee gecorreleerd. Deze correlatie varieerde van matig ($r = .38$, item 26) tot hoog ($r = .76$, item 11, 37).

Qua interne consistentie deed deze versie van de oudervragenlijst het duidelijk beter dan de oorspronkelijke proefversie (cf. hfst. 5).

²⁰ Ontbrekende waarden vervangen via het EM-algoritme.

4. Tussentijds besluit

Globaal genomen konden we stellen dat er zich op itemniveau na een eerste analyse niet meteen grote problemen stelden. We kampten wel met sterk scheve verdelingen en een aantal items leidde zeer vaak tot het antwoord *niet van toepassing*. We hoefden echter geen items voorafgaand aan de factoranalyse te schrappen.

5. Factoranalyse

5.1. Exploratorische factoranalyse

Bij de proefafname konden we geen exploratorische factoranalyse doen op onze data, omdat onze steekproef ($N = 155$) te klein was. Er werden toen wel items geschrapt uit de vragenlijst, op basis van andere psychometrische evaluatiecriteria. Bij deze definitieve afname volstond het aantal cases ($N = 478$) duidelijk wel om een goede exploratorische factoranalyse te kunnen doen.

We namen voor de exploratorische factoranalyse de correlatiematrix als uitgangspunt en werkten, omwille van de anders te kleine en mogelijk vertekende steekproef, met de optie “pairwise deletion” (cf. hfst. 9).

De Bartlett-maat was significant ($\chi^2[861] = 3667.88, p < .001$), wat erop wees dat de nulhypothese kon verworpen worden dat de items niet zouden gecorreleerd zijn. De Kaiser-Meier-Olkin-maat bedroeg .95, wat aangaf dat de items inderdaad behoorlijk wat variantie met elkaar deelden.

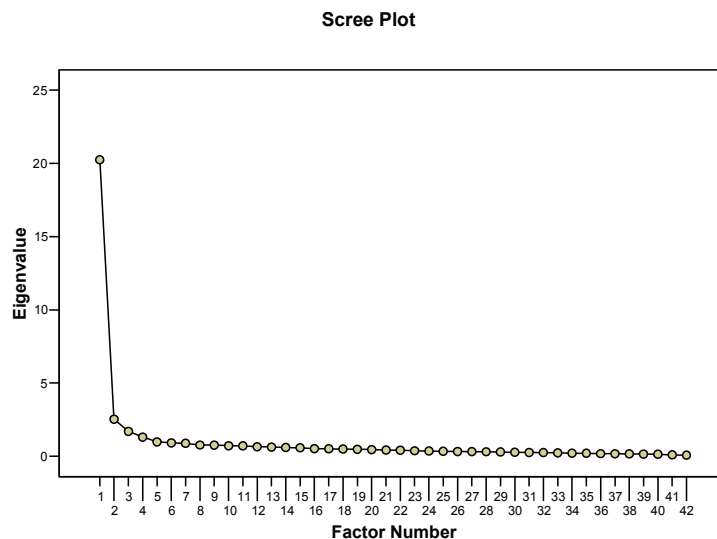
5.1.1. Initiële factoroplossing

We kozen ook bij deze exploratorische factoranalyse voor de principale-assen-methode (zie hfst. 9 voor verantwoording).

De eerste factor verklaarde de meeste variantie: 47.23%. De volgende drie factoren verklaarden nog slechts een heel klein deel (5.07%, 3.05%, 2.04%), de andere factoren werden op basis van het eigenwaarde-criterium geschrapt. Deze vier factoren verklaarden samen 57.38% van de variantie.

De voorlopige keuze voor vier factoren werd bevestigd wanneer we Cattell's screeplot (figuur 1) erbij namen.

Figuur 1
Cattell's scree plot



5.1.2. Factoroplossing na rotatie

Om de factoroplossing te interpreteren, schrapten we de items met onzuivere ladingen (vuistregel: meer dan $.40$ laden op de eigen factor en minder dan $.30$ op de andere factoren, cf. hfst. 9).

Op basis van de factorladingen verkregen via orthogonale rotatie (Varimax) zouden 26 van de 42 items geschrapt moeten worden. Na oblieke rotatie (Direct Oblimin) moesten er op basis van het vooropgestelde factorladingencriterium slechts 10 van de 42 items geschrapt worden (tabel 67), wat aangaf dat de oblieke rotatie te verkiezen was boven de orthogonale. De samenhang tussen de factoren bleek inderdaad ook uit de factorcorrelatiematrix (range van matig, $r = .44$, tot hoog, $r = .68$) (tabel 68).

Zes items werden geschrapt omwille van te hoge cross-lading (item 1, 4, 6, 11, 34, 36), vier items werden geschrapt omdat hun lading minder dan $.40$ bedroeg voor de eigen factor (item 13, 15, 24, 25). Geen van deze items kwam in aanmerking om omwille van inhoudelijke redenen toch behouden te blijven.

Tabel 67

Factorloadingen na Direct Oblimin-rotatie (definitieve afname ouders)

Item	Factor			
	1	2	3	4
vraag23	.86	-.06	-.12	.07
vraag2	.83	.01	-.09	.00
vraag41	.77	.07	.03	.02
vraag5	.71	.00	.03	.09
vraag14	.65	-.12	.12	.14
vraag42	.62	-.08	.28	.10
vraag40	.61	.15	.13	.07
vraag3	.60	-.01	.07	.07
vraag10	.56	.29	.13	-.20
vraag31	.50	.22	.17	-.02
vraag37	.49	.22	.22	.04
vraag11	.49	.34	.18	-.13
vraag6	.45	.08	.31	-.04
vraag36	.42	.33	.08	.06
vraag34	.41	.30	.00	.23
vraag25	.32	.28	.20	.22
vraag22	-.02	.80	-.01	.13
vraag18	-.02	.79	-.06	.18
vraag7	.02	.76	.05	-.06
vraag19	.07	.74	-.07	.14
vraag12	.07	.62	-.05	.13
vraag9	.13	.58	.24	-.17
vraag38	.18	.55	.09	.12
vraag35	.12	.47	.22	.17
vraag8	.04	.46	.13	.03
vraag4	.37	.40	.08	.02
vraag15	.07	.35	.06	.30
vraag24	.33	.34	.14	.07
vraag21	-.09	.11	.72	.11
vraag33	.02	.05	.72	-.05
vraag26	.08	-.20	.69	.17
vraag27	.02	.14	.66	.01
vraag16	.05	-.07	.61	.08
vraag32	.03	.04	.59	.17
vraag28	.03	.27	.56	-.03
vraag1	.32	-.16	.53	-.03
vraag29	.18	.23	.49	.03
vraag13	.02	.32	.37	.14
vraag20	.10	.09	.15	.59
vraag39	.09	.13	.08	.55
vraag30	.02	.17	.19	.53
vraag17	.20	.11	.06	.42

Noot: De items in de grijs gearceerde cellen werden geschrapt.

Tabel 68

Factorcorrelatiematrix (definitieve afname ouders)

Factor	1	2	3	4
1	1.00			
2	.56	1.00		
3	.68	.48	1.00	
4	.44	.44	.44	1.00

We slaagden er vrij goed in aan de factoren een betekenisvolle interpretatie te geven:

Factor 1: Ervaren resultaat - continuïteit

vraag23: Dankzij een goede doorverwijzing door de CLB-medewerker zijn we bij de juiste dienst(en) terecht gekomen.

vraag2: De begeleiding heeft me vooruit geholpen.

vraag41: De hulp van de CLB-medewerker sloot aan bij mijn vraag.

vraag5: Ik heb goede tips gekregen om het probleem van mijn kind te kunnen aanpakken.

vraag14: Dankzij de CLB-medewerker kan ik beter omgaan met het probleem van mijn kind.

vraag42: Nadat de begeleiding gedaan was, maakte de CLB-medewerker duidelijke afspraken over wat er daarna nog zou/kon gebeuren.

vraag40: De CLB-medewerker en ik werkten goed samen om het probleem op te lossen.

vraag3: De CLB-medewerker bleef na de begeleiding de situatie van mijn kind op school volgen.

vraag10: De CLB-medewerker zocht samen met mij uit waarom er een probleem was.

vraag31: Ik had het gevoel dat de CLB-medewerker voldoende deskundig was om mijn kind te helpen.

vraag37: Na elk gesprek maakte de CLB-medewerker duidelijke afspraken met mij over wat er verder zou gebeuren.

Factor 2: Bejegening

vraag22: De CLB-medewerker luisterde naar wat ik vertelde.

vraag18: De CLB-medewerker luisterde naar wat ik zelf over het probleem dacht.

vraag7: Ik kreeg de kans om te vertellen waarover ik me zorgen maakte.

vraag19: De CLB-medewerker gaf me genoeg tijd om mijn vragen duidelijk te maken.

vraag12: De CLB-medewerker was vriendelijk.

vraag9: De CLB-medewerker kon zich goed inleven in mijn situatie.

vraag38: De CLB-medewerker toonde respect voor mij.

vraag35: De CLB-medewerker behandelde persoonlijke informatie vertrouwelijk.

vraag8: Ik had het gevoel dat ik kon weigeren wat de CLB-medewerker voorstelde.

Factor 3: Deontologisch handelen - informatie

vraag21: Ik kreeg genoeg uitleg over hoe er met de gegevens van mijn kind en mij zou worden omgegaan (privacy).

vraag33: Ik kreeg genoeg uitleg over wat er in het dossier geschreven werd.

vraag26: Ik kon ergens terecht met mijn klachten/ontevredenheid over de begeleiding door het CLB.

vraag27: Ik wist welke informatie aan de school en andere hulpverleners zou worden doorgegeven.

vraag16: De CLB-medewerker vroeg vooraf naar mijn verwachtingen over de begeleiding.

vraag32: Ik kreeg genoeg uitleg over hoe het CLB werkt.

vraag28: De CLB-medewerker vroeg me welke hulp ik zelf voor mijn kind wilde.

vraag29: De CLB-medewerker was voor mij een vertrouwenspersoon.

Factor 4: Bereikbaarheid

vraag20: Ook als ik geen afspraak had, kon ik bij het CLB terecht.

vraag39: Ook buiten de schooluren kon ik terecht op het CLB.

vraag30: Ik kon de CLB-medewerker gemakkelijk bereiken.

vraag17: Indien ik de CLB-medewerker telefonisch niet kon bereiken, belde hij/zij zelf terug.

Principale-componenten-analyse leverde eveneens een vier-componenten-oplossing op, die zorgde voor 63.51% verklaarde variantie. Uit de patroonmatrix bleek dat alle items op dezelfde componenten het hoogst laadden als het geval was in de factoroplossing op basis van de principale-assen-methode.

Wanneer we de bekomen factoren vergeleken met deze in het licentiaatsonderzoek van Wilmots (2005), stelden we vast dat Bejegening, Ervaren resultaat en Bereikbaarheid herkenbaar waren als gemeenschappelijke dimensies. De dimensie Continuïteit van de dienstverlening, die in het licentiaatsonderzoek naar voor kwam, werd hier echter niet als aparte dimensie weerhouden. Wel waren enkele items ervan terug te vinden onder de dimensie Ervaren resultaat. Ook werd er een nieuwe dimensie, Deontologisch handelen-informatie, onderscheiden. De weerhouden dimensies waren alleszins opnieuw zeer herkenbaar en kwamen overeen met kwaliteitsaspecten die vanuit literatuuronderzoek als belangrijk aangewezen werden in de begeleiding van cliënten (cf. hfst. 2).

5.2. Confirmatorische factoranalyse

Wanneer wij de factorstructuur bekomen via exploratorische factoranalyse wilden vooropstellen als model voor CFA (Diagonally Weighted Least Squares methode), werden er 32 variabelen in rekening gebracht. Dat betekende dat we een minimum steekproef van 496 cases nodig hadden (cf. formule Jöreskog en Sörbom, 1996, hfst. 9), waar we met onze 58 cases ("listwise deletion"²¹) duidelijk niet toe kwamen.

Indien we slechts de vier hoogst ladende indicatoren per factor meenamen (i.c. 16 variabelen) overschreed de vereiste steekproefgrootte (120) nog steeds onze steekproef en liep de analyse evenmin.

Om die reden konden we, net zoals bij de leerlingen, geen CFA uitvoeren op onze data.

²¹ We probeerden ook hier te werken via de optie "pairwise deletion", maar dit leidde opnieuw tot "out-of-range" correlaties (cf. hfst. 9).

6. Psychometrische kwaliteiten aangepaste vragenlijst

6.1. Aangepaste vragenlijst

6.1.1. Items geschrapt na exploratorische factoranalyse

In tabel 69 worden de 10 items vermeld die we uit de vragenlijst schrapten na de factoranalyse.

Tabel 69

Op basis van exploratorische factoranalyse geschrapte items (definitieve afname ouders)

	A priori subschaal
vraag1: De CLB-medewerker vroeg mij voldoende wat ik zelf van de begeleiding vond.	participatie
vraag4: Ik had het gevoel dat ik de CLB-medewerker kon vertrouwen.	bejegening
vraag6: Ik kreeg genoeg uitleg over de verschillende stappen die de CLB-medewerker tijdens de begeleiding zette.	informatie
vraag11: De CLB-medewerker gaf me duidelijke uitleg.	informatie
vraag13: Wanneer de CLB-medewerker informatie wou doorgeven aan anderen, vroeg hij/zij daarvoor eerst mijn toestemming.	deontologisch handelen
vraag15: De momenten waarop de gesprekken doorgingen, kwamen mij goed uit.	bereikbaarheid
vraag24: De CLB-medewerker bereidde zich goed voor op de gesprekken.	ervaren resultaat
vraag25: Ik had het gevoel dat ik ook na de begeleiding nog voor vragen of problemen naar het CLB kon gaan.	continuïteit van de dienstverlening
vraag34: De CLB-medewerker deed wat hij/zij beloofde te doen.	deontologisch handelen
vraag36: De CLB-medewerker nam niet zomaar de mening van anderen (school, hulpverleners...) over.	deontologisch handelen

6.1.2. Aanpassingen om conceptuele redenen

Na schrapping van 10 items o.b.v. factoranalyse was onze vragenlijst, met 32 items, nog te lang. Ook wilden we de vergelijkbaarheid van de oudervragenlijst met de leerlingvragenlijst verhogen. Om die redenen deden we een aantal aanpassingen en schrapten we een aantal items. Meer concreet ging het dan om de items in de factor Ervaren resultaat-continuïteit en de factor Deontologisch handelen-informatie.

Factor Ervaren resultaat - continuïteit

vraag23: Dankzij een goede doorverwijzing door de CLB-medewerker zijn we bij de juiste dienst(en) terecht gekomen.

vraag2: De begeleiding heeft me vooruit geholpen.

vraag41: De hulp van de CLB-medewerker sloot aan bij mijn vraag.

vraag5: Ik heb goede tips gekregen om het probleem van mijn kind te kunnen aanpakken.

vraag14: Dankzij de CLB-medewerker kan ik beter omgaan met het probleem van mijn kind.

vraag42: Nadat de begeleiding gedaan was, maakte de CLB-medewerker duidelijke afspraken over wat er daarna nog zou/kon gebeuren.

vraag40: De CLB-medewerker en ik werkten goed samen om het probleem op te lossen.

vraag3: De CLB-medewerker bleef na de begeleiding de situatie van mijn kind op school volgen.

vraag10: De CLB-medewerker zocht samen met mij uit waarom er een probleem was.

vraag31: Ik had het gevoel dat de CLB-medewerker voldoende deskundig was om mijn kind te helpen.

vraag37: Na elk gesprek maakte de CLB-medewerker duidelijke afspraken met mij over wat er verder zou gebeuren.

Items 42, 3 en 37 waren duidelijk items die verwezen naar de continuïteit van de dienstverlening. Factoranalyse gaf hier aan dat het items waren die bij de ouders sterk aansloten bij de dimensie Ervaren resultaat. Bij de leerlingen vormden items met betrekking tot continuïteit van de dienstverlening een aparte subschaal. Wanneer we de interne consistentie van deze drie items bij de ouders als een subaspect van Ervaren resultaat bekeken, stelden we vast dat Cronbachs alfa .84 bedroeg, wat zelfs beter was dan voor de subschaal van de leerlingen. Omwille van die hoge interne consistentie, de conceptuele herkenbaarheid en met het oog op vergelijkbaarheid met de leerlingvragenlijst brachten we de items 42, 3 en 37 dan ook samen in een aparte, vijfde subschaal voor de ouders. Zo kwamen we dus tot twee aparte subschalen: Ervaren resultaat en Continuïteit van de dienstverlening.

Factor Deontologisch handelen - informatie

vraag21: Ik kreeg genoeg uitleg over hoe er met de gegevens van mijn kind en mij zou worden omgegaan (privacy).

vraag33: Ik kreeg genoeg uitleg over wat er in het dossier geschreven werd.

vraag26: Ik kon ergens terecht met mijn klachten/ontevredenheid over de begeleiding door het CLB.

vraag27: Ik wist welke informatie aan de school en andere hulpverleners zou worden doorgegeven.

vraag16: De CLB-medewerker vroeg vooraf naar mijn verwachtingen over de begeleiding.

vraag32: Ik kreeg genoeg uitleg over hoe het CLB werkt.

vraag28: De CLB-medewerker vroeg me welke hulp ik zelf voor mijn kind wilde.

vraag29: De CLB-medewerker was voor mij een vertrouwenspersoon.

Ook voor deze factor/subschaal leek het ons aangewezen de vergelijkbaarheid met de leerlingvragenlijst te verhogen. Daarom schraptten we in deze cluster van items een aantal items die niet terug te vinden waren onder de dimensie Informatie bij de leerlingen en waarvan het weglaten ervan bovendien de dimensie eenduidiger maakte tot een dimensie met betrekking tot Informatie. Item 26, item 16 en item 29 werden met name geschrapt. Item 21 weerhielden we, hoewel die niet terug te vinden was in de leerlingvragenlijst, omdat dat hier het hoogst ladende item en

bovendien een zeer betekenisvol item was. De factor konden we nu in engere zin benoemen als Informatie, gezien alle items daar inderdaad betrekking op hadden (al dan niet met een connotatie van deontologie).

6.1.3. Overzicht weerhouden en geschrapte items

We geven een overzicht van de 29 weerhouden items ingedeeld per subschaal (+ 2 items algemene tevredenheid + 2 loyaliteitsvragen), en vermelden erbij tot welke a priori dimensie wij ze zelf hadden gerekend (tabel 70).

Tabel 70

Overzicht weerhouden items per subschaal, met vermelding van vooraf veronderstelde subschaal (definitieve afname ouders)

Subschalen met weerhouden items	A priori subschaal
Subschaal 1: Ervaren resultaat (8 items)	
vraag23: Dankzij een goede doorverwijzing door de CLB-medewerker zijn we bij de juiste dienst(en) terecht gekomen.	ervaren resultaat
vraag2: De begeleiding heeft me vooruit geholpen.	ervaren resultaat
vraag41: De hulp van de CLB-medewerker sloot aan bij mijn vraag.	ervaren resultaat
vraag5: Ik heb goede tips gekregen om het probleem van mijn kind te kunnen aanpakken.	ervaren resultaat
vraag14: Dankzij de CLB-medewerker kan ik beter omgaan met het probleem van mijn kind.	ervaren resultaat
vraag40: De CLB-medewerker en ik werkten goed samen om het probleem op te lossen.	participatie
vraag10: De CLB-medewerker zocht samen met mij uit waarom er een probleem was.	participatie
vraag31: Ik had het gevoel dat de CLB-medewerker voldoende deskundig was om mijn kind te helpen.	ervaren resultaat
Subschaal 2: Bejegening (9 items)	
vraag22: De CLB-medewerker luisterde naar wat ik vertelde.	bejegening
vraag18: De CLB-medewerker luisterde naar wat ik zelf over het probleem dacht.	participatie
vraag7: Ik kreeg de kans om te vertellen waarover ik me zorgen maakte.	bejegening
vraag19: De CLB-medewerker gaf me genoeg tijd om mijn vragen duidelijk te maken.	bejegening
vraag12: De CLB-medewerker was vriendelijk.	bejegening
vraag9: De CLB-medewerker kon zich goed inleven in mijn situatie.	bejegening
vraag38: De CLB-medewerker toonde respect voor mij.	bejegening
vraag35: De CLB-medewerker behandelde persoonlijke informatie vertrouwelijk.	deontologisch handelen
vraag8: Ik had het gevoel dat ik kon weigeren wat de CLB-medewerker voorstelde.	participatie
Subschaal 3: Informatie (5 items)	
vraag21: Ik kreeg genoeg uitleg over hoe er met de gegevens van mijn kind en mij zou worden omgegaan (privacy).	informatie
vraag33: Ik kreeg genoeg uitleg over wat er in het dossier geschreven werd.	deontologisch handelen
vraag27: Ik wist welke informatie aan de school en andere hulpverleners zou worden doorgegeven.	deontologisch handelen
vraag32: Ik kreeg genoeg uitleg over hoe het CLB werkt.	informatie

(vervolg tabel 70)

vraag28: De CLB-medewerker vroeg me welke hulp ik zelf voor mijn kind wilde.	participatie
Subschaal 4: Bereikbaarheid (4 items)	
vraag20: Ook als ik geen afspraak had, kon ik bij het CLB terecht.	bereikbaarheid
vraag39: Ook buiten de schooluren kon ik terecht op het CLB.	bereikbaarheid
vraag30: Ik kon de CLB-medewerker gemakkelijk bereiken.	bereikbaarheid
vraag17: Indien ik de CLB-medewerker telefonisch niet kon bereiken, belde hij/zij zelf terug.	bereikbaarheid
Subschaal 5: Continuïteit van de dienstverlening (3 items)	
vraag42: Nadat de begeleiding gedaan was, maakte de CLB-medewerker duidelijke afspraken over wat er daarna nog zou/kon gebeuren.	continuïteit van de dienstverlening
vraag3: De CLB-medewerker bleef na de begeleiding de situatie van mijn kind op school volgen.	continuïteit van de dienstverlening
vraag37: Na elk gesprek maakte de CLB-medewerker duidelijke afspraken met mij over wat er verder zou gebeuren.	continuïteit van de dienstverlening
Algemene tevredenheid	
vraag43: In het algemeen ben ik tevreden over de begeleiding die mijn kind kreeg.	
vraag44: In het algemeen ben ik tevreden over het CLB.	
Loyaliteitsvragen	
Zou u andere ouders aanraden naar het CLB te stappen als ze uw mening daarover vragen?	
Zou u andere ouders aanraden naar de CLB-medewerker van de school van uw kind te stappen als ze uw mening daarover vragen?	

Aanvankelijk hadden wij Deontologisch handelen als een aparte subschaal verondersteld. Daarnaast hadden we ook nog een a priori dimensie Participatie voorzien. Die zijn echter in onze factoranalyse niet als aparte dimensies onderscheiden. De items uit Participatie bleken onder verschillende dimensies te vallen en de items betreffende Informatie en Deontologisch handelen waren gaan clusteren, net zoals bij de leerlingen. Zoals we in hoofdstuk 9 aanhaalden, zou Participatie inderdaad iets kunnen zijn dat onderliggend is aan de begeleiding in al haar aspecten. Deontologisch handelen kent dan weer een “informatieve” component waarvan het niet verwonderlijk is dat ze in de subschaal Informatie terug te vinden is.

6.2. Psychometrische kwaliteiten

6.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken

De itemgemiddelden varieerden tussen 2.84 (vraag33) en 3.65 (vraag12).
De itemstandaardafwijkingen varieerden tussen 0.51 (vraag12) en 0.82 (vraag33).

De subschaalgemiddelden varieerden van 2.98 (Informatie) tot 3.42 (Bejegening). De standaardafwijkingen gingen van 0.44 (Bejegening) tot 0.64 (Continuïteit) (tabel 71), wijzend op een voldoende gedifferentieerd scoren op de subschalen ondanks de hoge gemiddelden.

De totaalscore voor de aangepaste vragenlijst bedroeg gemiddeld 3.22 ($SD = 0.46$) op een vier-punten-schaal en varieerde van 1.00 tot 4.00 (tabel 71).

Tabel 71

Kenmerken subschaal en totale schaal (definitieve afname ouders)

	<i>N</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	ρ	Kurtosis	ρ
Ervaren resultaat	478	1.00	4.00	3.16	0.57	-0.81	.000	1.37	.000
Bejegening	478	1.00	4.00	3.42	0.44	-0.57	.000	1.65	.000
Informatie	477	1.00	4.00	2.98	0.61	-0.34	.003	0.27	.233
Bereikbaarheid	457	1.00	4.00	3.20	0.59	-0.58	.000	0.64	.021
Continuïteit	463	1.00	4.00	3.18	0.64	-0.93	.000	1.66	.000
Totaalscore	478	1.00	4.00	3.22	0.46	-0.28	.014	0.63	.019

6.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie en test-hertest-betrouwbaarheid

Interne consistentie

Voor alle subschalen en de totale schaal was de alfa-waarde zeer goed (DeVellis, 1991)(tabel 72). De waarden lagen, net zoals bij de proefafname, iets hoger dan voor de leerlingvragenlijst (cf. hfst. 9). Ook hier wees de hoge alfa-waarde voor de totale schaal erop dat één omvattende latente variabele onderliggend was aan de items: tevredenheid met de begeleiding. In vergelijking met de oudervragenlijst van Wilmots (2005) waren de alfa-waarden voor de gemeenschappelijke subschalen gelijkaardig (Ervaren resultaat: .93 vs. .88; Bejegening: .92 vs. .96; Bereikbaarheid: .85 vs. .88) of zelfs aanzienlijk hoger (Continuïteit: .84 vs. .64).

De gemiddelde gecorrigeerde item-subschaal-correlatie was voor alle subschalen zeer hoog. Hetzelfde gold voor de gemiddelde inter-item-correlaties per subschaal (tabel 72).

Tabel 72

Interne consistentie subschalen en totale schaal (definitieve afname ouders)

	Cronbachs α (<i>N</i> = 478) ^a	SMF	Gemiddelde gecorrigeerde item-subschaal-correlatie ^a	Gemiddelde inter-item-correlatie
Ervaren resultaat (8 items)	.93	0.15	.76	.63
Bejegening (9 items)	.92	0.12	.72	.56
Informatie (5 items)	.86	0.23	.68	.54
Bereikbaarheid (4 items)	.85	0.23	.68	.53
Continuïteit (3 items)	.84	0.26	.71	.63
Totale schaal (29 items)	.96	0.09	.68	.46

^aBerekend na vervanging van de ontbrekende waarden via het EM-algoritme.

We berekenden de correlaties tussen de itemscores en de scores op de betreffende subschaal. De items waren allemaal significant ($p < .01$) en matig tot hoog gecorreleerd met de verschillende subschaalscores. Ze correleerden elk het hoogst met de eigen factor/subschaal (tabel 73).

Alle items waren tevens significant hoog ($p < .001$) gecorreleerd met de totaalscore. De correlaties van de items met de totaalscore varieerden tussen .56 (vraag 8) en .82 (vraag 40) (tabel 73). Ook de gecorrigeerde item-totaalscore was voor elk item significant ($p < .001$) (tabel 73).

Alle items waren tevens significant, namelijk matig tot hoog gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore. De correlaties van de items met die score varieerden tussen .40 (vraag 8) en .73 (vraag 40) (tabel 73).

Voor geen enkel item zagen we bij weglating een opvallende stijging in de Cronbachs alfa-waarde.

Tabel 73

Correlaties item-subschaal, item-totaalscore en item-algemene tevredenheidsscore (definitieve afname ouders)

Item	Erv.res.	Bej.	Info.	Bereik.	Cont.	Tot.score	Gecorr. item- totscore ^a	Alg tevrscore
2	.80	.49	.44	.41	.61	.68	.64	.63
3	.63	.45	.49	.40	.85	.64	.65	.58
5	.81	.51	.51	.52	.61	.73	.71	.62
7	.48	.78	.44	.40	.44	.64	.60	.44
8	.44	.67	.39	.40	.39	.56	.56	.40
9	.59	.75	.54	.43	.47	.70	.68	.53
10	.77	.59	.55	.42	.59	.72	.71	.60
12	.45	.74	.38	.46	.43	.61	.58	.43
14	.80	.45	.52	.46	.60	.69	.67	.61
17	.46	.48	.41	.77	.47	.60	.59	.48
18	.50	.83	.46	.54	.47	.69	.67	.45
19	.55	.83	.47	.52	.50	.71	.67	.44
20	.54	.52	.53	.83	.49	.65	.68	.46
21	.52	.50	.82	.48	.52	.67	.65	.50
22	.52	.84	.46	.51	.45	.69	.66	.45
23	.81	.44	.46	.43	.63	.67	.68	.61
27	.56	.51	.81	.47	.52	.69	.67	.54
28	.56	.58	.78	.42	.55	.69	.68	.53
30	.50	.56	.52	.85	.45	.65	.65	.45
31	.78	.62	.58	.48	.61	.76	.74	.69
32	.52	.48	.77	.52	.52	.66	.65	.53
33	.51	.45	.81	.40	.51	.63	.60	.47
35	.63	.78	.64	.57	.63	.77	.77	.61
37	.72	.65	.66	.55	.90	.80	.80	.66
38	.60	.80	.54	.54	.60	.75	.73	.56
39	.48	.51	.47	.83	.46	.63	.62	.43
40	.84	.63	.67	.56	.73	.82	.83	.73
41	.85	.58	.58	.51	.69	.78	.78	.69
42	.75	.50	.67	.56	.91	.77	.78	.66

Noot: Vet gedrukt: correlatie van item met betreffende a priori subschaal.

^aOntbrekende waarden vervangen via het EM-algoritme.

Onderling waren de subschaalscores zeer sterk gecorreleerd ($p < .01$). De laagste correlatie ($r = .55$) was er tussen Informatie en Bereikbaarheid en Continuïteit en Bereikbaarheid, de hoogste correlatie ($r = .77$) tussen Ervaren resultaat en Continuïteit (tabel 74). De subschalen vormden dus duidelijk ook aspecten van een meer globale tevredenheidsevaluatie.

Alle subschalen waren significant en sterk gecorreleerd ($p < .001$) met de totaalscore. De correlaties varieerden van .75 (Bereikbaarheid) tot .90 (Ervaren resultaat) (tabel 74).

Ook de correlaties met de algemene tevredenheidsscore waren significant en hoog: ze gingen van .52 (Bereikbaarheid) tot .78 (Ervaren resultaat) (tabel 74).

Tabel 74

Correlaties van de subschalen onderling en van de subschalen met de totaalscore en de algemene tevredenheidsscore (definitieve afname ouders)

	Erv. res.	Bejeg.	Info.	Bereik.	Cont.	Tot.score	Alg tevr score
Ervaren resultaat	1.00						
Bejegening	.67	1.00					
Informatie	.65	.60	1.00				
Bereikbaarheid	.58	.61	.55	1.00			
Continuïteit	.77	.60	.66	.55	1.00		
Totscore	.90	.86	.81	.75	.82	1.00	
Alg tevr score	.78	.61	.64	.52	.69	.78	1.00

Net zoals bij de leerlingen was er duidelijk één grote onderliggende dimensie in de vragenlijst te onderscheiden, met name de tevredenheid. Anderzijds konden we subschalen onderscheiden, die elk op zich voldoende intern consistent waren.

Test-hertest-betrouwbaarheid

Naast de interne consistentie onderzochten we de test-hertest-betrouwbaarheid.

We berekenden de correlatie tussen de subschaalscores, de algemene tevredenheidsscore, de loyaliteitsscore en de totaalscore van de test- en hertest-bevraging. Voor onze vragenlijst lagen de test-hertest-correlaties aanzienlijk hoog, zij het dat die correlatie voor Bereikbaarheid ($r = .68$) en Continuïteit ($r = .70$) iets lager was (tabel 75).

Tabel 75

Test-hertest-betrouwbaarheid (n = 157)/(definitieve afname ouders)

	Corr met hertest
Ervaren resultaat	.83
Bejegening	.82
Informatie	.80
Bereikbaarheid	.68
Continuïteit	.70
Algemene tevredenheidsscore	.81
Loyaliteitsscore	.86
Totaalscore	.85

We selecteerden ook de cliënten van wie we wisten dat er minimum 18 dagen verlopen waren tussen de eerste en de tweede keer dat ze de vragenlijst invulden. Er waren slechts 46 (29.30%) ouders die aan dat criterium beantwoordden. We berekenden opnieuw de correlatie tussen de subschaalscores, de algemene tevredenheidsscore, de loyaliteitsscore en de totaalscore van de test- en hertest-bevraging. Ook hier waren die correlaties hoog, zij het opnieuw iets lager voor Bereikbaarheid ($r = .69$) en Continuïteit ($r = .69$)(tabel 76).

Tabel 76

Test-hertest-betrouwbaarheid na een tijdsinterval van minimaal 18 dagen (n = 46)/(definitieve afname ouders)

	Corr met hertest
Ervaren resultaat	.78
Bejegening	.79
Informatie	.75
Bereikbaarheid	.69
Continuïteit	.69
Algemene tevredenheidsscore	.82
Loyaliteitsscore	.90
Totaalscore	.82

7. Besluit

Op basis van psychometrische analyse kwamen we tot een oudervragenlijst met vijf subschalen: Ervaren resultaat, Bejegening, Informatie, Bereikbaarheid en Continuïteit. Deze psychometrisch goed onderbouwde vragenlijst omvatte 29 tevredenheidsitems, naast 2 items met betrekking tot de algemene tevredenheid en 2 loyaliteitsvragen. De vragenlijst scoorde psychometrisch gezien beter dan de oudervragenlijst van Wilmots (2005). Alle subschalen waren nu ook voldoende intern consistent en er konden meer dimensies onderscheiden worden in de vragenlijst.

HOOFDSTUK 11.

TEVREDENHEID OVER DE CLB-BEGELEIDING

Leerlingen

OBPWO-project:

Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een instrumentarium

1. Inleiding

2. Tevredenheid

2.1. Tevredenheidsscores per item uit de definitieve vragenlijst

2.2. Tevredenheidsscores per subschaal uit de definitieve vragenlijst

3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen

4. Eigen oordeel leerlingen over belangrijke aspecten in de begeleiding

5. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk staan we stil bij de eigenlijke tevredenheid van de leerlingen, zoals die naar voor kwam uit onze bevraging. We beschrijven die tevredenheid vertrekkende van de “definitieve” leerlingvragenlijst, gezien die vragenlijst als betrouwbaar en valide kan beschouwd worden.

2. Teverdenheid

We geven de beoordeling van de leerlingen per item en per subschaal weer.

2.1. Teverdenheidsscores per item uit de definitieve vragenlijst

In tabel 77 worden het aantal respondenten per item, de gemiddelde scores en standaardafwijkingen voor de verschillende vragen weergegeven, alsook de gemiddelde tevredenheidsscore (totaalscore; gemiddelde score over de 26 vragen), de algemene tevredenheidsscore (gemiddelde van vraag 39 en 40) en de loyaliteitsscore (gemiddelde van vraag aanraden CLB en aanraden CLB-medewerker).

Tabel 77

Overzicht van de gemiddelde scores en standaardafwijkingen op de 26 vragen, de gemiddelde tevredenheidsscore, de algemene tevredenheidsscore en de loyaliteitsscore (definitieve vragenlijst leerlingen)

Item	Inhoud item	N	M	SD
10	CLB-medewerker was vriendelijk	492	3.67	0.54
5	 kreeg de kans om te vertellen waarover ik me zorgen maakte	476	3.60	0.58
34	CLB-medewerker toonde respect	486	3.52	0.57
24	CLB-medewerker was bereid te helpen	487	3.51	0.55
17	CLB-medewerker luisterde naar wat ik vertelde	485	3.51	0.56
14	CLB-medewerker luisterde naar wat ik zelf over probleem dacht	477	3.41	0.60
15	CLB-medewerker gaf me genoeg tijd om vragen duidelijk te maken	474	3.36	0.61
32	CLB-medewerker ging vertrouwelijk om met wat ik vertelde	461	3.35	0.67
37	CLB-medewerker toonde begrip wanneer ik andere mening had	424	3.30	0.62
13	CLB-medewerker probeerde te begrijpen wat ik wilde	477	3.29	0.56
33	na elk gesprek duidelijke afspraken over wat er verder zou gebeuren	447	3.26	0.75
35	CLB-medewerker en ik werkten goed samen om probleem op te lossen	457	3.22	0.72
20	gevoel ook na de begeleiding nog naar CLB te kunnen gaan	426	3.22	0.79
3	goede tips gekregen om probleem aan te pakken	475	3.19	0.72
38	na de begeleiding duidelijke afspraken over wat er daarna nog zou/kon gebeuren	389	3.13	0.81
1	begeleiding heeft me vooruit geholpen	484	3.12	0.72
16	ook zonder afspraak kon ik bij het CLB terecht	383	3.11	0.86
28	gevoel dat CLB-medewerker genoeg wist om mij te helpen	474	3.11	0.76
36	hulp paste bij wat ik nodig had	448	3.09	0.78
23	CLB-medewerker vroeg welke hulp ik wilde	421	3.05	0.83
26	CLB-medewerker was gemakkelijk bereikbaar	438	2.97	0.77
27	genoeg uitleg over wat te verwachten	450	2.97	0.77
11	dankzij CLB-medewerker beter omgaan met probleem	454	2.93	0.86
29	genoeg uitleg over hoe CLB werkt	451	2.86	0.80
22	wist welke informatie aan school en andere hulpverleners doorgegeven	429	2.74	0.92
30	genoeg uitleg over wat in dossier geschreven	422	2.42	0.98
gemiddelde tevredenheid (26 items)		496	3.20	0.46
algemeen tevredenheidsoordeel (gemiddelde van vraag 39 en 40)		472	3.28	0.68
loyaliteitsoordeel ^a		483	3.92	0.95

^aDe loyaliteitsscore situeert zich op een vijf-punten-schaal; hoe hoger de score, hoe loyaler men is.

De stippellijn geeft aan waar het neutrale middelpunt van de schaal zich bevindt.

Zoals gezegd, konden de items gescoord worden van 1 (*helemaal niet akkoord*) tot 4 (*helemaal akkoord*). Tevens was er een optie *niet van toepassing*, die bij de dataverwerking als ontbrekende waarde werd ingevoerd. Een lage *N*-waarde wees dan ook vaak op een vraag waar veel respondenten die antwoordcategorie hadden aangekruist. Vooral vraag 38 (Na de begeleiding duidelijke afspraken over wat er daarna nog zou/kon gebeuren) en vraag 16 (Ook zonder afspraak kon ik bij het CLB terecht) sprongen er op dat vlak uit (tabel 77). Vele begeleidingen waren dan ook nog niet afgerond op het moment van de bevraging (vraag 38) en het is aannemelijk dat men nooit naging of men zonder afspraak op het CLB terecht kon (vraag 16). Aan de hand van de gemiddelde scores op de vragen konden we nagaan over welke aspecten van de begeleiding de leerlingen gemiddeld genomen meer of minder tevreden waren. De gemiddelde score ging van 1.00 tot 4.00. Hoe hoger de score, hoe hoger de tevredenheid.

De standaardafwijking geeft aan hoe gedifferentieerd de leerlingen antwoordden. Hoe groter de standaardafwijking, hoe meer de scores tussen de respondenten verschilden.

In het algemeen kunnen we stellen dat de leerlingen, net zoals in Wilmots' (2005) onderzoek, *tevreden* waren over de begeleiding die ze kregen. De gemiddelde tevredenheidsscores gingen van 2.42 tot 3.67. Het neutrale middelpunt was 2.50. Slechts één vraag had een gemiddelde score onder dit neutrale middelpunt, namelijk vraag 30 (Ik kreeg genoeg uitleg over wat er in mijn dossier geschreven werd) ($M = 2.42$) (tabel 77).

De drie vragen waarop het *meest positief* gescoord werd, waren: vraag 10 (De CLB-medewerker was vriendelijk) ($M = 3.67$), vraag 5 (Ik kreeg de kans om te vertellen waarover ik me zorgen maakte) ($M = 3.60$) en vraag 34 (De CLB-medewerker toonde respect voor mij) ($M = 3.52$) (tabel 77). Deze drie items hadden allemaal te maken met hoe de leerling door de CLB-medewerker benaderd werd. Het is opvallend dat ook bij Wilmots de drie meest positief scorende items afkomstig waren uit de subschaal Bejegening.

De leerlingen waren het *minst positief* over de mate waarin ze uitleg kregen over wat er in hun dossier geschreven werd (vraag 30, $M = 2.42$), de mate waarin ze wisten welke informatie aan de school en andere hulpverleners werd doorgegeven (vraag 22, $M = 2.74$) en de mate waarin ze uitleg kregen over hoe het CLB werkt (vraag 29, $M = 2.86$) (tabel 77). Dit waren dan weer alledrie items die te maken hadden met het aspect Informatie, dat ook bij Wilmots twee van de drie meest negatief scorende items opleverde. De standaardafwijkingen namen ook toe naarmate de beoordelingen negatiever waren, wat weergeeft dat de respondenten het minder eens waren over die betreffende items.

De gemiddelde tevredenheid, berekend over de 26 items, bedroeg 3.20 ($SD = 0.46$). Dit was bijna identiek aan de gemiddelde algemene tevredenheidsscore van 3.28 ($SD = 0.68$) (tabel 77).

De gemiddelde loyaliteitsscore, te bekijken op een vijf-punten-schaal, lag ook aanzienlijk hoog ($M = 3.92$, $SD = 0.95$), waarbij score 4 stond voor "waarschijnlijk wel" (het CLB/de CLB-medewerker aanraden aan anderen) (tabel 77).

In bijlage 24 geven we een letterlijke weergave van de bemerkingen van de leerlingen bij de vragenlijst, die uitingen waren van tevredenheid of ontevredenheid.

2.2. Tevredenheidsscores per subschaal uit de definitieve vragenlijst

In tabel 78 geven we onder meer de gemiddelde scores en standaardafwijkingen op de subschalen weer. Ook hier kon de gemiddelde score gaan van 1.00 (zeer negatief) tot 4.00 (zeer positief).

We stelden vast dat de leerlingen gemiddeld genomen positief waren over de verschillende aspecten van de begeleiding. Ze waren het meest tevreden en eensgezind over de *bejegening* tijdens de begeleiding ($M = 3.45$, $SD = 0.42$), over het aspect *Informatie* waren ze het minst tevreden ($M = 2.82$, $SD = 0.66$) (tabel 78). Dat de drie meest positief scorende en drie meest negatief scorende items ook uit deze respectievelijke subschalen kwamen (cf. 2.1.), was dus geen toeval. Bovendien kwam Wilmots (2005) tot net dezelfde meest positief en meest negatief scorende subschalen, zij het dat deze soms iets anders ingevuld waren.

Tabel 78

Subschaalmerken (definitieve vragenlijst leerlingen)

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
Bejegening	496	3.45	0.42	-0.80	.000	1.52	.000
Continuïteit	473	3.20	0.71	-0.90	.000	0.87	.000
Ervaren resultaat	496	3.09	0.61	-0.81	.000	0.82	.000
Bereikbaarheid	487	3.08	0.68	-0.77	.000	0.57	.000
Informatie	492	2.82	0.66	-0.32	.004	-0.08	.017

3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen

Wanneer we de bivariate correlaties tussen de verschillende subschalen enerzijds en het algemeen tevredenheids- en loyaliteitsoordeel anderzijds berekenden, stelden we vast dat die correlaties significant positief waren. Ervaren resultaat was het sterkst gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore en de loyaliteitsscore ($r = .75$, respectievelijk $r = .65$), Bereikbaarheid was het minst gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore en eveneens de loyaliteitsscore ($r = .51$, respectievelijk $r = .43$) (tabel 79).

Tabel 79

Correlaties tussen de subschalen en het algemene tevredenheidsoordeel en het loyaliteitsoordeel (definitieve vragenlijst leerlingen)

	Bejeg.	Info.	Erv. res.	Cont.	Bereik.	Alg tevr	Loy
Bejegening	1.00						
Informatie	.58	1.00					
Ervaren resultaat	.67	.60	1.00				
Continuïteit	.58	.53	.62	1.00			
Bereikbaarheid	.59	.48	.51	.45	1.00		
Alg tevr	.67	.56	.75	.56	.51	1.00	
Loy	.58	.45	.65	.44	.43	.68	1.00

Noot. Alle correlaties zijn significant ($p < .01$).

Om na te gaan welke de unieke bijdrage was van elk van de aspecten van begeleiding - de subschalen - in de voorspelling van het algemeen tevredenheidsoordeel en loyaliteitsoordeel, pasten we multiniveau-analyse toe. Meer bepaald voerden we twee multiniveau-analyses²² uit met continue afhankelijke variabelen: één met de algemene tevredenheidsscore en één met de loyaliteitsscore als afhankelijke variabele. De scores van de vijf subschalen werden ingevoerd als onafhankelijke variabelen. We maakten gebruik van de Iterative Generalized Least Squares (IGLS) Maximum Likelihood schattingsprocedure.

In tabel 80 worden de parameterschattingen en standaardfouten weergegeven voor de lege twee- en drie-niveau-modellen met enerzijds algemene tevredenheid en anderzijds loyaliteit als afhankelijke variabele.

Uit tabel 80 blijkt dat we voor de *algemene tevredenheidsscore* best gebruik maakten van een twee-niveau-model. Beide modellen hadden eenzelfde “-2 Log Likelihood”-waarde, wat betekent dat het drie-niveau-model geen meerwaarde had ten opzichte van het twee-niveau-model. Er bleek inderdaad geen groepsvariantie te zijn op het derde (CLB-)niveau: $\sigma^2_{v0} = 0.00$. Op niveau van de CLB-medewerkers was er wel significante variantie: $\sigma^2_{u0} = 0.047$, $z = 0.047/0.021 = 2.24$, $p = .01$. De residuele groepsvariantie was significant hoog: $\sigma^2_r = 0.42$, $z = 0.42/0.031 = 13.55$, $p < .001$.

Voor *loyaliteit* kozen we eveneens voor een twee-niveau-model. De “-2 Log Likelihood”-waarden bleken immers ook hier voor beide modellen gelijk te zijn, te verklaren doordat er opnieuw geen variantie was op het derde niveau ($\sigma^2_{v0} = 0.00$). De variantie op het tweede niveau was marginaal significant: $\sigma^2_{u0} = 0.058$, $z = 0.058/0.037 = 1.57$, $p = .06$ (tabel 80).

²² Voor uitleg bij enkele belangrijke begrippen uit multiniveau-analyse verwijzen we naar bijlage 20.

Tabel 80

Parameterschattingen en standaardfouten voor het lege twee- en lege drie-niveau-model voor algemene tevredenheid, respectievelijk loyaliteit (leerlingen)

	Tevredenheid (N= 466)		Loyaliteit (N= 477)	
	Leeg model 3 niveaus	Leeg model 2 niveaus	Leeg model 3 niveaus	Leeg model 2 niveaus
Intercept	3.28 (0.037)	3.28 (0.037)	3.92 (0.048)	3.92 (0.048)
Variantie niveau 3	0.00 (0.00)		0.00 (0.00)	
Variantie niveau 2	0.047 (0.021)	0.047 (0.021)	0.058 (0.037)	0.058 (0.037)
Variantie niveau 1	0.42 (0.031)	0.42 (0.031)	0.84 (0.062)	0.84 (0.062)
-2*Log likelihood	955.65	955.65	1298.87	1298.87

In tabel 81 geven we de resultaten voor de vijf subschalen. De weergegeven β 's zijn de hellingscoëfficiënten in de betreffende multiniveau-vergelijkingen. De χ^2 -toets geeft in dit geval weer of de helling significant verschillend is van nul, en de subschaal met andere woorden een significante bijdrage levert tot de algemene tevredenheid/loyaliteit.

Zowel algemene tevredenheid als loyaliteit werden significant en positief voorspeld door Ervaren resultaat en Bejegening, waarbij Ervaren resultaat telkens de grootste bijdrage had. Informatie, Continuïteit van de dienstverlening en Bereikbaarheid leverden geen significante bijdrage aan de voorspelling, zij het dat er wel sprake was van een marginaal significante bijdrage van Informatie en Bereikbaarheid voor de algemene tevredenheidsscore.

Loyaliteit bleek dus iets minder goed te voorspellen op basis van de oordelen over de diverse aspecten van de begeleiding dan de algemene tevredenheid. We sluiten aan bij de bedenking van Wilmots (2005) dat dit vermoedelijk betekent dat daarnaast ook andere elementen dan de beoordeling van de begeleiding bepalend zijn in de loyaliteit naar het CLB en zijn medewerkers toe.

Tabel 81

Overzicht van de parameterschattingen, standaardfouten en de χ^2 -toetsen voor de twee-niveau-modellen met algemene tevredenheid en loyaliteit als respectievelijke afhankelijke variabelen (leerlingen)

	Tevredenheid			Loyaliteit		
	β (SA)	χ^2 (df)	p	β (SA)	χ^2 (df)	p
Bejegening	0.35 (0.070)	24.28 (1)	< .001	0.53 (0.12)	19.55 (1)	< .001
Informatie	0.074 (0.039)	3.47 (1)	.06	-0.0010 (0.066)	0.00 (1)	1.00
Ervaren resultaat	0.58 (0.050)	132.87 (1)	< .001	0.75 (0.081)	85.81 (1)	< .001
Continuïteit	0.033 (0.037)	0.81 (1)	.37	-0.049 (0.062)	0.63 (1)	.43
Bereikbaarheid	0.065 (0.036)	3.24 (1)	.07	0.086 (0.061)	1.99 (1)	.16

Wilmots (2005) stelde eveneens de significante bijdrage van Ervaren Resultaat tot de voorspelling van algemene tevredenheid en loyaliteit vast. Voor haar responsgroep en vragenlijst leverde Bejegening echter enkel nog voor het algemene tevredenheidsoordeel een significante en zelfs de grootste bijdrage, naast daarenboven ook nog Informatie (hoewel beide dimensies voor loyaliteit wel nog

een marginaal significant effect teweeg brachten). Toch werd ook hier het belang van de subschalen Ervaren Resultaat en Bejegening dus bevestigd. In verscheidene onderzoeken uit verwante sectoren werden overigens gelijkaardige bevindingen gedaan. Een door de cliënt gepercipieerde verbetering van de situatie of het probleem, blijkt significant gerelateerd met zijn tevredenheid (Anthun, 2000a; Jarosewich, 2000; Jimmieson & Griffin, 1998; Keith, 1998; Kopec-Schrader et al., 1994; Garland et al., 2000). Ook het belang van de relatie met de begeleider, en hoe men door die persoon benaderd wordt, wordt in vele onderzoeken door cliënten genoemd (cf. hfst. 2).

4. Eigen oordeel leerlingen over belangrijke aspecten in de begeleiding

We vroegen de leerlingen uit een reeks van zeven aspecten die drie aspecten aan te kruisen die zij het *belangrijkste* vonden *voor een goede begeleiding* door het CLB. De genoemde aspecten verwezen naar de dimensies die wij a priori in de vragenlijst hadden menen te onderscheiden.

Drie aspecten werden daarbij zeer vaak genoemd ($N = 495$): hoe de CLB-medewerker de leerling benadert (28.68%), vertrouwen en privacy (23.66%), het ervaren resultaat (20.25%). De overige vier voorgelegde aspecten werden minder vaak aangekruist (tabel 82).

Het viel op dat opnieuw Bejegening en Ervaren resultaat als belangrijke dimensies naar voor kwamen. Daarnaast hechtten de leerlingen veel belang aan vertrouwen en privacy, wat niet uitgesproken bevestigd met de multiniveau-analyses (ook wel omdat er geen subschaal Deontologisch handelen onderscheiden was). Het belang gehecht aan vertrouwen kwam wel tot uiting in item 32 (de CLB-medewerker ging vertrouwelijk om met wat ik hem/haar vertelde), dat één van de hoog ladende items in de dimensie Bejegening was. Leerlingen benadrukten hier dus de “relationele” component binnen het deontologisch handelen; de “informatieve” component was, zoals aangehaald in hoofdstuk 9, te ontwaren in de subschaal Informatie.

Tabel 82

Overzicht van de mate waarin de diverse aspecten van begeleiding tot de drie belangrijkste aspecten van een goede begeleiding gerekend werden door de leerlingen (N = 495)

Belangrijkste aspecten voor een goede begeleiding	<i>n</i>	%
Hoe de CLB-medewerker je benadert: vriendelijk, respectvol, luisterbereid....	429	28.68
Wat het resultaat is van de begeleiding: je geholpen voelen	303	20.25
De bereikbaarheid van de CLB-medewerker: op school, buiten de afspraken, telefonisch....	91	6.08
De informatie die je krijgt van en over het CLB: voldoende informatie, duidelijke informatie....	82	5.48
Vertrouwen, respect voor jouw privacy	354	23.66
Opvolging door de CLB-medewerker, ook nog na de begeleiding	69	4.61
Inspraak hebben als leerling, actief betrokken worden bij de begeleiding	168	11.23
Totaal	1496	100.00

5. Besluit

We kunnen besluiten dat de leerlingen in het algemeen zeer tevreden waren over de begeleiding die ze kregen vanuit het CLB. Het meest positief waren ze over de bejegening door de CLB-medewerker, het meest negatief over het geven van en omgaan met informatie.

Algemene tevredenheid en loyaliteit bleken voorspeld te kunnen worden door het geheel van de subschalen. Het ervaren resultaat en in iets mindere mate de ervaren bejegening bleken elk op zich ook significant door te wegen in het algemene tevredenheidsoordeel en loyaliteitsoordeel.

In een directe bevraging van de leerlingen over de belangrijkste aspecten van een goede begeleiding werden opnieuw vooral Ervaren resultaat en Bejegening, maar ook vertrouwen genoemd.

HOOFDSTUK 12.

TEVREDENHEID OVER DE CLB-BEGELEIDING

Ouders

OBPWO-project:
Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

1. Inleiding

2. Tevredenheid

2.1. Tevredenheidsscores per item uit de definitieve vragenlijst

2.2. Tevredenheidsscores per subschaal uit de definitieve vragenlijst

3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen

4. Eigen oordeel ouders over belangrijke aspecten in de begeleiding

5. Besluit

1. Inleiding

We bespreken in dit hoofdstuk de tevredenheid van de ouders die bevraagd werden bij de definitieve afname van de tevredenheidsvragenlijst.

2. Tevredenheid

2.1. Tevredenheidsscores per item uit de definitieve vragenlijst

In tabel 83 geven we het aantal respondenten per vraag, de gemiddelde scores en standaardafwijkingen voor de verschillende vragen, de gemiddelde score over de 29 vragen uit de tevredenheidsvragenlijst, evenals de gemiddelde score en standaardafwijkingen van de algemene tevredenheidsitems (vraag 43 en 44) en loyaliteitsscore weer.

Tabel 83

Overzicht van de gemiddelde scores en standaardafwijkingen op de 29 vragen, de gemiddelde tevredenheidsscore, de algemene tevredenheidsscore en de loyaliteitsscore (definitieve vragenlijst ouders)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
12	CLB-medewerker was vriendelijk	472	3.65	0.51
7	 kreeg de kans om te vertellen waarover ik me zorgen maakte	469	3.54	0.56
22	CLB-medewerker luisterde naar wat ik vertelde	471	3.47	0.53
18	CLB-medewerker luisterde naar wat ik zelf over probleem dacht	466	3.46	0.54
19	CLB-medewerker gaf genoeg tijd om vragen duidelijk te maken	459	3.45	0.54
38	CLB-medewerker toonde respect	455	3.42	0.56
17	indien telefonisch niet bereikbaar, belde hij/zij zelf terug	384	3.36	0.66
35	CLB-medewerker behandelde persoonlijke informatie vertrouwelijk	408	3.35	0.55
31	gevoel dat CLB-medewerker voldoende deskundig was	460	3.30	0.67
9	CLB-medewerker kon zich goed inleven	456	3.28	0.63
41	hulp van CLB-medewerker sloot aan bij vraag	421	3.23	0.66
37	na elk gesprek duidelijke afspraken over wat er verder zou gebeuren	423	3.22	0.67
40	we werkten goed samen om het probleem op te lossen	408	3.21	0.67
8	gevoel te kunnen weigeren wat CLB-medewerker voorstelde	426	3.20	0.66
10	zochten samen uit waarom er een probleem was	426	3.19	0.69
2	begeleiding heeft me vooruit geholpen	456	3.18	0.71
3	CLB-medewerker bleef na begeleiding situatie kind volgen	351	3.18	0.73
23	dankzij goede doorverwijzing bij juiste dienst(en) terecht gekomen	322	3.17	0.78
20	ook zonder afspraak kon ik bij het CLB terecht	283	3.17	0.77
39	ook buiten schooluren kon ik terecht op het CLB	293	3.17	0.81
30	CLB-medewerker was gemakkelijk bereikbaar	437	3.16	0.67
5	goede tips gekregen om probleem kind te kunnen aanpakken	432	3.13	0.70
42	na begeleiding duidelijke afspraken over wat daarna nog zou/kon gebeuren	285	3.11	0.77
27	wist welke informatie aan school en andere hulpverleners doorgegeven	417	3.06	0.75
28	CLB-medewerker vroeg welke hulp ik zelf voor mijn kind wilde	409	3.06	0.71
21	genoeg uitleg over hoe met de gegevens van mijn kind en mij omgegaan (privacy)	423	3.02	0.76
32	genoeg uitleg over hoe CLB werkt	427	2.99	0.72
14	dankzij CLB-medewerker beter omgaan met probleem kind	390	2.90	0.79
33	genoeg uitleg over wat in dossier geschreven	440	2.84	0.82
gemiddelde tevredenheid (29 items)		478	3.22	0.46
algemeen tevredenheidsoordeel (43-44)		425	3.23	0.68
loyaliteitsoordeel ^a		468	4.29	0.83

^aDe loyaliteitsscore situeert zich op een vijf-punten-schaal; hoe hoger de score, hoe sterker de loyaliteit.

De items 17, 3, 23, 20, 39 en 42 hadden wat meer ontbrekende waarden, vooral te wijten aan de antwoorden *niet van toepassing*. Voor al deze items konden we dat verklaren, doordat veel begeleidingen nog niet afgerond waren op het moment van de bevraging (waardoor items over wat er na de begeleiding gebeurde, niet van toepassing waren) of doordat een item eenvoudigweg niet altijd van toepassing was (bv. indien men nooit zelf telefonisch contact opnam of dat wel deed, maar de CLB-medewerker meteen kon bereiken; indien men nooit probeerde zonder afspraak bij het CLB terecht te kunnen...).

De ouders waren, net zoals de leerlingen en net zoals de ouders in Wilmots' responsgroep (2005), in het algemeen duidelijk *tevreden* over de begeleiding die ze

kregen. De gemiddelde tevredenheidsscores gingen van 2.84 tot 3.65. Geen enkel item had een gemiddelde score onder het neutrale middelpunt van 2.50.

Voor volgende drie vragen werd het *meest positief* geoordeeld: vraag 12 (De CLB-medewerker was vriendelijk) ($M = 3.65$), vraag 7 (Ik kreeg de kans om te vertellen waarover ik me zorgen maakte) ($M = 3.54$) en vraag 22 (De CLB-medewerker luisterde naar wat ik vertelde) ($M = 3.47$). Dit waren alledrie vragen die verband hielden met de bejegening door de CLB-medewerker, wat opnieuw aansloot bij de resultaten van de leerlingen en Wilmots' onderzoek.

Het *minst positief* waren de ouders over vraag 33 (Ik kreeg genoeg uitleg over wat er in het dossier geschreven werd) ($M = 2.84$), vraag 14 (Dankzij de CLB-medewerker kan ik beter omgaan met het probleem van mijn kind) ($M = 2.90$) en vraag 32 (Ik kreeg genoeg uitleg over hoe het CLB werkt) ($M = 2.99$). Vraag 33 en 32 hadden betrekking op het aspect informatie in de begeleiding, vraag 14 was gerelateerd aan het ervaren resultaat (dat ook bij Wilmots één van de slechtst scorende items opleverde).

Het was opvallend dat leerlingen en ouders zowel voor de hoogst scorende als de laagst scorende items telkens twee van de drie items gemeenschappelijk hadden. Voor beide doelgroepen scoorden "De CLB-medewerker was vriendelijk" en "Ik kreeg de kans om te vertellen waarover ik me zorgen maakte" het hoogst, en behoorden "Ik kreeg genoeg uitleg over wat er in het dossier geschreven werd" en "Ik kreeg genoeg uitleg over hoe het CLB werkt" tot de drie laagst scorende items.

De gemiddelde tevredenheid over de 29 items bedroeg 3.22 en was ook hier sterk vergelijkbaar met de gemiddelde score van de leerlingen ($M = 3.20$). Tevens was ze nagenoeg identiek aan de gemiddelde algemene tevredenheidsscore ($M = 3.23$). De gemiddelde loyaliteitsscore lag ook bij de ouders aanzienlijk hoog ($M = 4.29$), wat hoger ook dan de gemiddelde loyaliteitsscore van de leerlingen ($M = 3.92$).

In bijlage 25 vermelden we de bemerkingen die de ouders maakten bij de vragenlijst en die gerelateerd waren aan hun (on)tevredenheid.

2.2. Tevredenheidsscores per subschaal uit de definitieve vragenlijst

In tabel 84 geven we gemiddelde scores en standaardafwijkingen voor elk van de vijf subschalen weer. We vermelden daarbij, alsook in verdere analyses, tevens de resultaten voor de subschaal Ervaren resultaat-continuïteit, omdat we op basis van de factoranalyse alleen geen aparte subschaal konden onderscheiden voor Continuïteit.

De gemiddelde score ging van 1.00 (zeer negatief) tot 4.00 (zeer positief).

Ook hier merkten we dat de ouders zeer positief waren over de verschillende aspecten van de begeleiding.

De ouders waren het meest tevreden en eensgezind over de *bejegening* door de CLB-medewerker ($M = 3.42$, $SD = 0.44$), ze waren het minst positief over het aspect *informatie* in de begeleiding ($M = 2.98$, $SD = 0.61$). Dat resultaat was identiek aan wat we bij de leerlingen vaststelden. Wilmots (2005) stelde weliswaar vast dat bij de ouders uit haar onderzoek de subschaal Continuïteit het laagst scoorde.

Tabel 84

Subschaalmerken (definitieve vragenlijst ouders)

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
Ervaren resultaat	478	3.16	0.57	-0.81	.000	1.37	.000
Continuïteit	463	3.18	0.64	-0.93	.000	1.66	.000
(Ervaren resultaat-continuïteit)	478	3.16	0.56	-0.78	.000	1.38	.000
Bejegening	478	3.42	0.44	-0.57	.000	1.65	.000
Informatie	477	2.98	0.61	-0.34	.003	0.27	.233
Bereikbaarheid	457	3.20	0.59	-0.58	.000	0.64	.021

3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen

Alle subschalen waren onderling en met het algemene tevredenheids- en loyaliteitsoordeel significant gecorreleerd. Ervaren resultaat(-continuïteit) en de algemene tevredenheidsscore waren het sterkst gecorreleerd ($r = .78$, respectievelijk $r = .79$) (de correlaties tussen Ervaren resultaat, Continuïteit en Ervaren resultaat-continuïteit buiten beschouwing latend), Bereikbaarheid was het minst gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore ($r = .52$). Voor de loyaliteitscore gold hetzelfde: Ervaren resultaat(-continuïteit) was het sterkst gecorreleerd ($r = .68$), Bereikbaarheid het minst ($r = .42$) (tabel 85).

Tabel 85

Correlaties tussen de subschalen en het algemene tevredenheidsoordeel en het loyaliteitsoordeel (definitieve vragenlijst ouders)

	Erv.res.	Cont.	(Erv.res.-cont.)	Bej.	Info.	Bereik.	Alg tevr	Loy
Ervaren resultaat	1.00							
Continuïteit	.77	1.00						
(Ervaren resultaat-continuïteit)	.98	.87	1.00					
Bejegening	.67	.60	.68	1.00				
Informatie	.65	.66	.68	.60	1.00			
Bereikbaarheid	.58	.55	.59	.61	.55	1.00		
Alg tevr	.78	.69	.79	.61	.64	.52	1.00	
Loy	.68	.56	.68	.47	.47	.42	.64	1.00

Noot. Alle correlaties zijn significant ($p < .01$).

Ook voor de ouders gingen we de unieke bijdrage na van elk van de aspecten van begeleiding - de subschalen - in de voorspelling van het algemeen tevredenheidsoordeel en loyaliteitsoordeel. Ook hier deden we dit aan de hand van multiniveau-analyses²³, één met de algemene tevredenheidsscore en één met de loyaliteitsscore als afhankelijke variabele. De scores van de vijf subschalen vormden dan de onafhankelijke variabelen. We hanteerden de Iterative Generalized Least Squares (IGLS) Maximum Likelihood schattingsprocedure.

In tabel 86 worden de parameterschattingen en standaardfouten weergegeven voor de lege twee- en drie-niveau-modellen met enerzijds algemene tevredenheid en anderzijds loyaliteit als afhankelijke variabele.

Uit tabel 86 blijkt dat we voor de *algemene tevredenheidsscore* best gebruik maakten van een twee-niveau-model, gezien de Log Likelihood-waarde dezelfde was als voor het drie-niveau-model (cf. hfst. 11). Er was immers geen variantie op het derde (CLB-) niveau: $\sigma^2_{v0} = 0.00$. Zowel op het CLB-medewerkers-niveau (niveau twee) als ouderniveau (niveau een) was er wel significante variantie: $\sigma^2_{u0} = 0.048$, $z = 0.048/0.027 = 1.78$, $p = .04$ en $\sigma^2_r = 0.41$, $z = 0.41/0.036 = 11.39$, $p < .001$ (tabel 86).

Voor *loyaliteit* kozen we eveneens voor een twee-niveau-model. Er was ook hier geen variantie op het derde niveau. De variantie op het tweede niveau was niet significant, doch aanwezig: $\sigma^2_{u0} = 0.0010$, $z = 0.0010/0.031 = 0.03$, $p = .49$. Op het niveau van de ouders was de variantie significant: $\sigma^2_r = 0.70$, $z = 0.70/0.055 = 12.73$, $p < .001$ (tabel 86).

Tabel 86

Parameterschattingen en standaardfouten voor het lege twee- en lege drie-niveau-model voor algemene tevredenheid, respectievelijk loyaliteit (ouders)

	Tevredenheid (N= 414)		Loyaliteit (N= 457)	
	Leeg model 3 niveaus	Leeg model 2 niveaus	Leeg model 3 niveaus	Leeg model 2 niveaus
Intercept	3.23 (0.036)	3.23 (0.036)	4.29 (0.039)	4.29 (0.039)
Variantie niveau 3	0.00 (0.00)		0.00 (0.00)	
Variantie niveau 2	0.048 (0.027)	0.048 (0.027)	0.0010 (0.031)	0.0010 (0.031)
Variantie niveau 1	0.41 (0.036)	0.41 (0.036)	0.70 (0.055)	0.70 (0.055)
-2*Log likelihood	849.36	849.36	1132.98	1132.98

In tabel 87 geven we de resultaten voor de vijf subschalen. De weergegeven β 's zijn de hellingscoëfficiënten in de betreffende multiniveau-vergelijkingen. De χ^2 -toets geeft in dit geval weer of de helling significant verschillend is van nul, en de subschaal met andere woorden een significante bijdrage levert tot de algemene tevredenheid/loyaliteit. Algemene tevredenheid werd significant en positief voorspeld door Ervaren resultaat, Informatie, Continuïteit van de dienstverlening en Bejegening.

²³ Voor uitleg bij enkele belangrijke begrippen uit multiniveau-analyse verwijzen we naar bijlage 20.

Enkel Bereikbaarheid leverde geen significante bijdrage aan de voorspelling. De grootste bijdrage werd geleverd door Ervaren resultaat.

Loyaliteit werd enkel significant voorspeld door Ervaren resultaat.

Dit is toch wel enigszins anders dan bij de leerlingen, waar loyaliteit niet alleen door Ervaren resultaat maar ook door Bejegening voorspeld werd. Bij de leerlingen werd algemene tevredenheid bovendien niet door Continuïteit van de dienstverlening voorspeld en was er een marginaal significant effect voor Informatie en Bereikbaarheid.

Ook hier bleek de loyaliteit minder goed te voorspellen dan het algemene tevredenheidsoordeel, net zoals in Wilmots' onderzoek overigens.

Tabel 87

Overzicht van de parameterschattingen, standaardfouten en de χ^2 -toetsen voor de twee-niveau-modellen met algemene tevredenheid en loyaliteit als respectievelijke afhankelijke variabelen²⁴ (ouders)

	Tevredenheid			Loyaliteit		
	β (SF)	χ^2 (df)	p	β (SF)	χ^2 (df)	p
Ervaren resultaat	0.59 (0.064)	82.84 (1)	< .001	0.83 (0.095)	75.48 (1)	< .001
Bejegening	0.14 (0.070)	4.18 (1)	.04	-0.048 (0.10)	0.23 (1)	.63
Informatie	0.17 (0.051)	11.22 (1)	< .001	0.073 (0.075)	0.95 (1)	.33
Bereikbaarheid	0.030 (0.050)	0.37 (1)	.54	0.068 (0.070)	0.94 (1)	.33
Continuïteit	0.15 (0.053)	8.30 (1)	.004	0.082 (0.079)	1.06 (1)	.30

4. Eigen oordeel ouders over belangrijke aspecten in de begeleiding

Ouders noemden volgende dimensies het vaakst wanneer we vroegen naar de belangrijkste aspecten van een goede begeleiding door het CLB: resultaat (21.86%), inspraak (20.81%), benadering door de CLB-medewerker (20.60%) ($N = 478$). Ook hier kwamen Ervaren resultaat en Bejegening dus als belangrijke dimensies naar voor.

Ouders en leerlingen verschilden in de zin dat ouders ook veel belang hechtten aan inspraak, waar bij leerlingen ook vertrouwen en privacy veel duidelijker op de voorgrond stond. Inspraak, participatie was een dimensie die weliswaar niet als aparte factor uit onze analyses naar voor kwam, maar waarvan we vermoeden dat dit element onderliggend is aan alle andere aspecten van de begeleiding (cf. hfst. 10).

²⁴ We voerden deze analyses ook uit met Ervaren resultaat-continuïteit als één subschaal en bekwamen analoge resultaten: een significante bijdrage van alle subschalen behalve Bereikbaarheid voor algemene tevredenheid en een significante bijdrage van Ervaren resultaat-continuïteit voor loyaliteit.

Tabel 88

Overzicht van de mate waarin de diverse aspecten van begeleiding tot de drie belangrijkste aspecten van een goede begeleiding gerekend werden door de ouders (N = 478)

Belangrijkste aspecten voor een goede begeleiding	<i>n</i>	%
Hoe de CLB-medewerker u benadert: vriendelijk, respectvol, luisterbereid,...	295	20.60
Wat het resultaat is van de begeleiding: u geholpen voelen	313	21.86
De bereikbaarheid van de CLB-medewerker: op school, buiten de afspraken, telefonisch,...	82	5.73
De informatie die u krijgt van en over het CLB: voldoende informatie, duidelijke informatie,...	98	6.84
Vertrouwen, respect voor de privacy van u en uw kind	202	14.11
Opvolging door de CLB-medewerker, ook nog na de begeleiding	144	10.06
Inspraak hebben als ouder, actief betrokken worden bij de begeleiding	298	20.81
Totaal	1432	100.00

5. Besluit

De ouders uit onze responsgroep waren globaal genomen zeer tevreden over de begeleiding die ze kregen vanuit het CLB. Net zoals de leerlingen was men het meest tevreden over de bejegening door de CLB-medewerker en het minst tevreden over het begeleidingsaspect Informatie.

Het algemeen tevredenheids- en loyaliteitsoordeel werden significant voorspeld door Ervaren resultaat, algemene tevredenheid werd daarnaast nog significant voorspeld door Informatie, Continuïteit en Bejegening.

In een directe bevraging van de ouders over de belangrijkste aspecten van een goede begeleiding werden opnieuw vooral Ervaren resultaat en Bejegening, maar ook Participatie het meest genoemd.

HOOFDSTUK 13.

PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID

Leerlingen

OBPWO-project:
Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

1. Inleiding

2. Predictoren van tevredenheid van de leerling: multiniveau-analyse

2.1. Vooraf

2.2. De leerling en zijn omgeving

2.3. De leerling en zijn begeleiding

2.4. De CLB-medewerker

2.5. Het CLB

3. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we na of de bevraagde kenmerken van de leerlingen en hun omgeving, van de begeleiding die zij kregen en hun visie daarop, en tot slot ook van de CLB-medewerker en het CLB die de begeleiding verzorgden, een invloed hadden op de tevredenheid van de leerlingen.

2. Predictoren van tevredenheid van de leerling: multiniveau-analyse

2.1. Vooraf

We hadden 496 bruikbare predictorenvragenlijsten van de leerlingen. Van die 496 leerlingen werden er 489 begeleid door 127 verschillende CLB-medewerkers vanuit 28 verschillende CLB's. Van zeven leerlingen hadden we geen code van de CLB-medewerker (waardoor er dus geen koppeling mogelijk was met de medewerkersvragenlijst).

We maakten gebruik van multiniveau-analyses²⁵, waarbij we de Iterative Generalized Least Squares (IGLS) Maximum Likelihood schattingsprocedure hanteerden.

We startten met een leeg *drie-niveau-model*, met de leerlingen op niveau één, de CLB-medewerkers op niveau twee en de CLB's op niveau drie.

Uit het lege drie-niveau-model voor de leerlingen met de totaalscore op de tevredenheidsvragenlijst als afhankelijke variabele ($N = 490$) bleek dat er zo goed als geen groepsvariantie was op CLB-niveau: $\sigma^2_{v0} = 0.004$, $z = 0.004/0.006 = 0.67$, $p = .25$. De variantie op niveau van de CLB-medewerkers was wel significant: $\sigma^2_{u0} = 0.025$, $z = 0.025/0.011 = 2.27$, $p = .01$. De residuele variantie, de variantie op leerlingniveau, was eveneens significant hoog: $\sigma^2_r = 0.19$, $z = 0.19/0.014 = 13.57$, $p < .001$.

Omwille van de niet-significante variantie op het derde niveau bekeken we het *twee-niveau-model*, met de leerlingen op niveau één en de CLB-medewerkers op niveau twee.

In het lege twee-niveau-model ($N = 490$) bedroeg de groepsvariantie op CLB-medewerkers-niveau 0.028 en was zij significant ($z = 0.028/0.010 = 2.80$, $p = .003$). De residuele variantie was uiteraard nog steeds 0.19. Daaruit konden we besluiten dat 12.84% (intragroepcorrelatie: $0.028/[0.028 + 0.19]$) van de variantie in de totaalscore van de leerlingen zich situeerde op niveau van de CLB-medewerker.

²⁵ Voor uitleg bij enkele belangrijke begrippen uit multiniveau-analyse verwijzen we naar bijlage 20.

Wanneer we aan de hand van de deviantietoets het twee-niveau-model en een standaard één-niveau-model vergeleken, om na te gaan of multiniveau-analyse inderdaad adequater was voor onze data dan een gewoon lineair regressiemodel, werd dit bevestigd met een hoge significante χ^2 -waarde die het multiniveaumodel als een beter model aanwees: $\chi^2(1) = 12.57, p < .001$ ($N = 490$).

Voor het predictorenonderzoek voerden we dus twee-niveau-analyses uit met de totaalscore op de tevredenheidsvragenlijst als afhankelijke variabele en de bevraagde mogelijke predictor telkens als onafhankelijke variabele (eenwegs-analyse). We lieten daarbij zowel een random intercept als random helling toe, en kozen naar gelang van de resultaten voor het meest spaarzame model. Dat bleek uiteindelijk altijd het random intercept model te zijn. Indien het effect van de onafhankelijke variabele significant was, gingen we na wat het effect was van die predictor op de verschillende subschalen (univariaat). Alle continue variabelen werden gecentreerd rond hun gemiddelde, om de interpretatie gemakkelijker en aannemelijker te maken. De operationalisering van de diverse variabelen is terug te vinden in hoofdstuk 8.

We bespreken in de volgende paragrafen achtereenvolgens de analyses met variabelen met betrekking tot de leerling en zijn omgeving (tabel 89), met betrekking tot de begeleiding (tabel 90), met betrekking tot de CLB-medewerker (tabel 91) en met betrekking tot het CLB (tabel 92). We geven telkens het aantal cases weer waarop de analyse van toepassing was, de hellingscoëfficiënt met standaardfout en de χ^2 -toets met overschrijdingskans. De χ^2 -toets geeft in het geval van de continue onafhankelijke variabelen weer of hun helling significant verschillend is van nul (en ze met andere woorden een effect hebben op de totaalscore), voor categoriale variabelen geeft ze weer of er een significant verschil is in totaalscore tussen de verschillende categorieën van die variabele. We geven geen gegevens weer over de random effecten, gezien we daar met de multiniveau-analyses enkel voor wilden controleren en in de eerste plaats geïnteresseerd waren in de vaste effecten.

Voor enkele variabelen werd er in functie van de analyse een aanpassing gedaan, zie bijlage 26.

2.2. De leerling en zijn omgeving

Onderstaande kenmerken gerelateerd aan de leerling en/of zijn omgeving bleken een significant effect te hebben op de totaalscore van de leerling (tabel 89). We bespreken deze onafhankelijke variabelen waarvoor we een significant effect op de totaalscore vaststelden. Daarnaast gingen we na op welke subschalen dit precieze effect eveneens was terug te vinden. We vermelden voor de subschalen weliswaar

geen effecten die we niet op niveau van de totaalscore vaststelden. De β 's verwijzen naar de hellingscoëfficiënten in de betreffende multiniveau-vergelijkingen.

Onderwijsvorm in tweede en derde graad: Leerlingen uit het BSO behaalden een significant hogere totaalscore dan leerlingen uit het ASO ($\beta = 0.19, p = .005$). Ook leerlingen uit het TSO behaalden een significant hogere score dan ASO-leerlingen ($\beta = 0.14, p = .04$). Op niveau van de subschalen vonden we dit effect enkel terug bij de subschaal Informatie ($\beta = 0.35, p < .001$; respectievelijk $\beta = 0.24, p = .01$).

Beoordeling motivatie leerling t.a.v. school: Hoe liever de leerling naar school ging, hoe hoger zijn totaalscore (tabel 89). Dit effect was terug te vinden voor alle subschalen, behalve Bereikbaarheid ($\beta = 0.080, p = .07$).

Beoordeling relatie ouders-school: Hoe beter het contact tussen ouders en school volgens de leerling was, hoe hoger zijn totaalscore (tabel 89). Dat effect was opnieuw terug te vinden voor alle subschalen, behalve Bereikbaarheid ($\beta = 0.064, p = .14$).

Tabel 89

Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs-analyse): kenmerken leerling en zijn omgeving (predictoren leerlingen)

Predictor	N	β	SF	χ^2 (df)	p
Leeftijd	471	0.0030	0.011	0.061 (1)	.80
Geslacht (base: jongen)	477	-0.025	0.043	0.33 (1)	.57
Woonplaats: verstedelijkingsgraad (base: stedelijk)	457	(3.16) (stedelijk) 0.057 (buitengebied)	(0.035) (stedelijk) 0.043 (buitengebied)	1.76 (1)	.18
Woonplaats: kansarmoede (base: 0%)	450	(3.11) (cat. 0%) 0.092 (cat. 0.1%-5%) 0.12 (cat. 5.1-10%) 0.082 (cat.+10%)	(0.085) (cat. 0%) 0.089 (cat. 0.1%-5%) 0.095 (cat. 5.1%-10%) 0.10 (cat.+10%)	1.49 (3)	.68
Woonplaats: allochtonen (base: 0%)	450	(3.19) (cat. 0%) 0.0080 (cat. 0.1%-5%) 0.0010 (cat. 5.1-10%) 0.041 (cat.+10%)	(0.051) (cat. 0%) 0.059 (cat. 0.1%-5%) 0.069 (cat. 5.1%-10%) 0.069 (cat.+10%)	0.84 (3)	.84
Onderwijs (base: BuSO)	460	(3.08) (BuSO) 0.12 (SO)	(0.12) (BuSO) 0.12 (SO)	0.96 (1)	.33
Onderwijsvorm 1 ^e graad (base: A-stroom)	138	(3.29) (A-stroom) -0.0040 (B-stroom)	(0.046) (A-stroom) 0.087 (B-stroom)	0.0020 (1)	.96
Onderwijsvorm 2^e & 3^e graad (base: ASO)	171	(3.06) (ASO) 0.19 (BSO) 0.28 (KSO) 0.14 (TSO)	(0.048) (ASO) 0.068 (BSO) 0.22 (KSO) 0.066 (TSO)	8.98 (3)	.03
Graad (base: graad1)	442	(3.28) (graad1) -0.12 (graad2) -0.11 (graad3/jaar7) 0.074 (graad4)	(0.043) (graad1) 0.053 (graad2) 0.057 (graad3/jaar7) 0.32 (graad4)	6.18 (3)	.10
Beoordeling motivatie II t.a.v. school	471	0.16	0.027	34.11 (1)	<.001
Beoordeling relatie ouders-school	477	0.12	0.028	17.79 (1)	<.001
Beoordeling relatie CLB-school	463	0.060	0.044	1.86 (1)	.17
Beroep(ssituatie) moeder (base: werkl/werkz)	454	(3.21) (werkl/werkz) 0.026 (arb) -0.21 (landb/zelf) 0.021 (bedie) -0.012 (kader) -0.50 (pens) -0.046 (andere)	(0.057) (werkl/werkz) 0.071 (arb) 0.10 (landb/zelf) 0.068 (bedie) 0.13 (kader) 0.45 (pens) 0.068 (andere)	8.88 (6)	.18
Beroep(ssituatie) vader (base: werkl/werkz)	423	(3.26) (werkl/werkz) -0.023 (arb) 0.020 (land/zelf) -0.16 (bedie) -0.10 (kader) 0.033 (pens) -0.056 (andere)	(0.093) (werkl/werkz) 0.099 (arb) 0.11 (land/zelf) 0.11 (bedie) 0.12 (kader) 0.17 (pens) 0.10 (andere)	7.74 (6)	.26
Hoogste diploma moeder (base: LO)	320	(3.33) (LO) -0.15 (lagerSO) -0.12 (hogerSO) -0.19 (HOBUI) -0.38 (HOBUI2) -0.18 (univ)	(0.083) (LO) 0.098 (lagerSO) 0.091 (hogerSO) 0.10 (HOBUI) 0.13 (HOBUI2) 0.12 (univ)	10.13 (5)	.07
Hoogste diploma vader (base: LO)	295	(3.31) (LO) -0.11 (lagerSO) -0.15 (hogerSO) -0.19 (HOBUI) -0.13 (HOBUI2) -0.21 (univ)	(0.086) (LO) 0.098 (lagerSO) 0.094 (hogerSO) 0.11 (HOBUI) 0.14 (HOBUI2) 0.11 (univ)	4.41 (5)	.49
Taal thuis (meestal) (base: ndl)	475	(3.20) (ndl) 0.012 (andere)	(0.026) (ndl) 0.074 (andere)	0.027 (1)	.87

(vervolg tabel 89)

Noot. Enkele gebruikte afkortingen: werkl/werkz = werkloos/werkzoekende, arb = arbeid(st)er; landb/zelf = landbouwer/ kleine zelfstandige, bedie = bediende, kader = kaderlid/directiekader/ vrij beroep/ groothandelaar/ ondernemingsleider, pens = (brug)gepensioneerde.

2.3. De leerling en zijn begeleiding

Volgende kenmerken bleken eveneens een significant effect te hebben op de totaalscore van de leerling (tabel 90) :

Al dan niet hulpvraag: Leerlingen die naar eigen zeggen geen hulpvraag hadden, hadden een significant lagere totaalscore dan leerlingen die wel een hulpvraag hadden (tabel 90). Dit effect gold voor alle subschalen.

Verwachtingen vooraf: Zowel leerlingen die vooraf niet goed wisten wat te verwachten als zij die weinig van de begeleiding verwachtten, hadden een significant lagere totaalscore dan leerlingen die positieve verwachtingen hadden ($\beta = -0.24, p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.60, p < .001$). Dit effect vonden we terug voor alle subschalen.

Zij die negatieve verwachtingen hadden, scoorden wel nog significant lager dan de leerlingen die niet wisten wat te verwachten ($\beta = -0.38, p < .001$). Dit effect vonden we eveneens terug voor alle subschalen.

Beeld van CLB vóór (eerste) begeleiding: Leerlingen die vooraf een neutraal beeld, dan wel een negatief beeld hadden van het CLB, scoorden significant lager dan leerlingen die vooraf een positief beeld hadden ($\beta = -0.31, p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.73, p < .001$). Dit effect vonden we terug voor alle subschalen.

De leerlingen die vooraf een negatief beeld hadden van het CLB, scoorden weliswaar nog significant lager dan de leerlingen die een eerder neutraal beeld hadden ($\beta = -0.50, p < .001$). Dit effect vonden we eveneens terug voor alle subschalen.

Al dan niet voorafgaand info over CLB: Wanneer de leerling vooraf geen informatie had gekregen over het CLB, scoorde hij significant lager op de totaalvragenlijst dan een leerling die wel vooraf informatie gekregen had (tabel 90). Dat effect stelden we vast voor alle subschalen.

Evaluatie info vooraf: Leerlingen die weinig belang hechtten aan het krijgen van informatie en leerlingen die ontevreden waren over de vooraf gekregen informatie, hadden een significant lagere totaalscore dan leerlingen die wel tevreden waren

over de gekregen info ($\beta = -0.36, p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.42, p < .001$). We vonden geen effect voor de subschaal Bereikbaarheid ($p = .09$).

Beoordeling ernst probleem: Leerlingen die hun probleem als ernstig of zeer ernstig benoemden, scoorden significant hoger dan de leerlingen die hun probleem als helemaal niet ernstig benoemden ($\beta = 0.42, p < .001$; respectievelijk $\beta = 0.44, p < .001$) en zij die hun probleem als niet ernstig benoemden ($\beta = 0.21, p < .001$; respectievelijk $\beta = 0.23, p = .001$).

We vonden voor alle subschalen een effect, behalve voor Bereikbaarheid (net niet: $p = .05$). Voor Continuïteit werden de genoemde effecten teruggevonden, behalve het verschil tussen de categorieën zeer ernstig en niet ernstig ($\beta = 0.20, p = .08$).

Wachttijd vraag - eerste gesprek: Leerlingen die één tot twee of meer dan twee weken moesten wachten op het eerste gesprek, hadden een significant lagere totaalscore dan leerlingen die minder dan een week moesten wachten ($\beta = -0.12, p = .008$; respectievelijk $\beta = -0.21, p < .001$).

Voor Ervaren resultaat stelden we enkel het significante verschil vast tussen zij die minder dan een week en zij die meer dan twee weken moesten wachten ($\beta = -0.27, p = .001$). Voor Continuïteit werd geen enkel effect teruggevonden ($p = .22$).

Evaluatie wachttijd: Leerlingen die weinig belang hechtten aan de wachttijd en leerlingen die niet tevreden waren over de wachttijd, hadden een significant lagere totaalscore dan leerlingen die daar wel tevreden over waren ($\beta = -0.35, p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.55, p < .001$).

Zij die de wachttijd te lang vonden, scoorden daarbij wel nog significant lager dan zij die er weinig belang aan hechtten ($\beta = -0.23, p = .03$). Dat effect stelden we enkel vast voor de subschaal Bejegening ($\beta = -0.23, p = .02$).

Aantal contacten: Leerlingen die vijf of meer contacten hadden, scoorden significant hoger dan leerlingen die er slechts één tot twee hadden ($\beta = 0.20, p < .001$) en zij die er drie tot vier hadden ($\beta = 0.11, p = .02$). We vonden die effecten tevens op niveau van de subschalen Ervaren Resultaat en Bereikbaarheid. Voor Bejegening vonden we enkel het verschil tussen vijf of meer contacten en één tot twee contacten ($\beta = 0.19, p < .001$). Voor Informatie en Continuïteit vonden we geen significant effect van het aantal contacten ($p = .08$; respectievelijk $p = 10$).

Evaluatie plaats gesprekken: Leerlingen die geen belang hechtten aan de plaats van gesprek en leerlingen die er ontevreden over waren, scoorden significant lager op de totaalvragenlijst dan zij die er tevreden over waren ($\beta = -0.23, p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.45, p < .001$). Dit effect vonden we terug voor alle subschalen.

De ontevreden leerlingen scoorden wel nog significant lager dan de leerlingen die er weinig belang aan hechtten ($\beta = -0.21, p = .03$). Dit effect vonden we terug voor de subschalen Ervaren resultaat en Bereikbaarheid. We vonden dat verband echter niet

terug voor Bejegening ($\beta = -0.15$, $p = .10$), Informatie ($\beta = -0.05$, $p = .74$) en Continuïteit ($\beta = -0.19$, $p = .23$).

Beoordeling geschiktheid moment beëindiging begeleiding: Leerlingen die hier weinig belang aan hechtten en leerlingen die vonden dat de begeleiding niet op een geschikt moment beëindigd werd, scoorden significant lager dan leerlingen die tevreden waren over het moment van beëindiging ($\beta = -0.19$, $p = .002$; respectievelijk $\beta = -0.41$, $p < .001$). We vonden dit effect voor alle subschalen.

Ontevreden leerlingen scoorden wel nog significant lager dan leerlingen die er weinig belang aan hechtten ($\beta = -0.22$, $p = .02$). We vonden dit effect voor Informatie, Continuïteit en Bereikbaarheid, maar niet voor Bejegening ($\beta = -0.12$, $p = .17$) en Ervaren resultaat ($\beta = -0.21$, $p = .11$).

Evaluatie meer dan één CLB-medewerker: Leerlingen die geen belang hechtten aan het begeleid zijn door meer dan één CLB-medewerker en zij die dat vervelend vonden, hadden een significant lagere totaalscore dan de leerlingen die dat net goed vonden ($\beta = -0.34$, $p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.35$, $p = .002$). We vonden dat effect voor alle subschalen, met uitzondering van Informatie waar we enkel het verschil vaststelden tussen zij die het goed vonden met meer dan één medewerker contact te hebben en zij die er geen belang aan hechtten ($\beta = -0.40$, $p < .001$).

Al dan niet akkoord met adviezen: Leerlingen die zich slechts gedeeltelijk of niet konden vinden in het advies van de CLB-medewerker, hadden een significant lagere totaalscore dan leerlingen die zich daar wel in konden vinden ($\beta = -0.29$, $p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.85$, $p < .001$). We vonden dit effect terug bij alle subschalen. Leerlingen die er zich niet in konden vinden, scoorden bovendien nog eens significant lager dan leerlingen die er zich gedeeltelijk in konden vinden ($\beta = -0.56$, $p < .001$). We vonden dit effect terug bij alle subschalen, maar niet bij Bereikbaarheid ($\beta = -0.29$, $p = .07$).

Beoordeling realisme verwachtingen vooraf: Leerlingen die hun eigen verwachtingen voorafgaand aan de begeleiding slechts gedeeltelijk of zelfs niet realistisch vonden, hadden een significant lagere totaalscore dan leerlingen die hun verwachtingen achteraf gezien wel realistisch inschatten ($\beta = -0.17$, $p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.29$, $p < .001$). We vonden dat effect terug bij alle subschalen, enkel voor Bereikbaarheid vonden we alleen het verschil tussen leerlingen die hun verwachtingen vooraf volledig realistisch vonden en zij die ze helemaal niet realistisch vonden ($\beta = -0.27$, $p = .01$).

Beoordeling invulling verwachtingen: Leerlingen wiens verwachtingen gerealiseerd werden of zelfs overtroffen werden, hadden een significant hogere totaalscore dan

leerlingen aan wiens verwachtingen niet tegemoet gekomen werd ($\beta = 0.55, p < .001$; respectievelijk $\beta = 0.81, p < .001$). We vonden dit effect terug bij alle subschalen. Leerlingen wiens verwachtingen overtroffen werden, waren bovendien nog eens significant meer tevreden dan leerlingen wiens verwachtingen zonder meer beantwoord werden ($\beta = 0.27, p < .001$). We vonden dit effect eveneens terug bij alle subschalen.

Tabel 90

Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): kenmerken gerelateerd aan de begeleiding (predictoren leerlingen)

Predictor	N	β	SF	χ^2 (df)	p
Al dan niet hulpvraag (base: ja)	472	(3.26) (ja) -0.33 (neen)	(0.026) (ja) 0.049 (neen)	44.21 (1)	<.001
Verwachtingen vooraf (base: pos)	483	(3.41) (pos) -0.24 (wistniet) -0.60 (neg)	(0.047) (pos) 0.050 (wistniet) 0.087 (neg)	51.03 (2)	<.001
Beeld CLB vóór (1ste) begeleiding (base: pos)	476	(3.40) (pos) -0.31 (neutraal) -0.73 (neg)	(0.033) (pos) 0.039 (neutraal) 0.084 (neg)	109.51 (2)	<.001
Al dan niet voorafgaand info over CLB (base: ja)	461	(3.29) (ja) -0.29 (neen)	(0.029) (ja) 0.043 (neen)	45.14 (1)	<.001
Informatiekanaal (base: folder)	324	(3.15) (folder) 0.14 (inklas) 0.20 (schoolbroch) 0.13 (lkr) 0.14 (info-av) 0.086 (opendeur) 0.093 (andere) 0.19 (comb)	(0.073) (folder) 0.11 (inklas) 0.12 (schoolbroch) 0.083 (lkr) 0.19 (info-av) 0.24 (opendeur) 0.10 (andere) 0.081 (comb)	6.27 (7)	.51
Evaluatie info vooraf (base: vold)	327	(3.39) (vold) -0.36 (ntzobel) -0.42 (onvold)	(0.026) (vold) 0.048 (ntzobel) 0.089 (onvold)	71.59 (2)	<.001
Hoe bij CLB terecht (base: jezelf)	485	(3.24) (jezelf) -0.12 (ouders) -0.022 (school) -0.024 (CLB) 0.086 (anderen) -0.11 (comb)	(0.053) (jezelf) 0.075 (ouders) 0.061 (school) 0.13 (CLB) 0.12 (anderen) 0.066 (comb)	7.34 (5)	.20
Aard probleem (base: leren)	454	(3.12) (leren) 0.12 (loopb) 0.11 (socemot) -0.0060 (gezondh) -0.043 (spijbel) 0.059 (comb)	(0.060) (leren) 0.095 (loopb) 0.066 (socemot) 0.14 (gezondh) 0.17 (spijbel) 0.068 (comb)	4.66 (5)	.46
Beoordeling ernst probleem (base: helemniet)	469	(2.83) (helemniet) 0.21 (niet) 0.42 (ernstig) 0.44 (zeerernstig)	(0.12) (helemniet) 0.13 (niet) 0.12 (ernstig) 0.13 (zeerernstig)	27.88 (3)	<.001
Wachtijd voor 1 ^e gesprek (base: minder dan 1 week)	429	(3.29) (minder dan 1w) -0.12 (1 tot 2w) -0.21 (meer dan 2w)	(0.033) (minder dan 1w) 0.047 (1 tot 2w) 0.062 (meer dan 2w)	13.80 (2)	.001
Evaluatie wachtijd (base: goed)	386	(3.31) (goed) -0.32 (ntzobel) -0.55 (telang)	(0.030) (goed) 0.050 (ntzobel) 0.10 (telang)	59.77 (2)	<.001
Aantal contacten (base: 1 tot 2 contacten)	471	(3.07) (1 tot 2) 0.086 (3 tot 4) 0.20 (5 of meer)	(0.047) (1 tot 2) 0.058 (3 tot 4) 0.055 (5 of meer)	13.54 (2)	.001
Duur contacten (base: < half uur)	467	(3.18) (< half uur) 0.024 (half uur-uur) 0.0020 (uur-anderhalf uur) 0.061 (langer)	(0.056) (< half uur) 0.060 (half uur-uur) 0.073 (uur-anderhalf uur) 0.17 (langer)	0.34 (3)	.95
Plaats contacten (meestal) (base: school)	484	(3.18) (school) 0.015 (CLB) 0.29 (thuis) 0.35 (ergens anders) 0.021 (meerdere plaatsen)	(0.030) (school) 0.053 (CLB) 0.26 (thuis) 0.46 (ergens anders) 0.078 (meerdere plaatsen)	1.87 (4)	.76

(vervolg tabel 90)

Evaluatie plaats gesprekken (base: geschikt)	427	(3.28) (geschikt) -0.23 (ntzobel) -0.45 (ntgeschikt)	(0.030) (geschikt) 0.049 (ntzobel) 0.092 (ntgeschikt)	40.45 (2)	<.001
Al dan niet zelf begeleiding beëindigd (base: ja)	248	(3.08) (ja) 0.075 (neen)	(0.052) (ja) 0.062 (neen)	1.49 (1)	.22
Beoordeling geschiktheid moment beëindiging begeleiding (base: ja)	263	(3.24) (ja) -0.19 (ntzobel) -0.41 (neen)	(0.040) (ja) 0.060 (ntzobel) 0.091 (neen)	23.98 (2)	<.001
Al dan niet meer dan 1 CLB-medewerker (base: ja)	462	(3.22) (ja) -0.046 (neen)	(0.045) (ja) 0.049 (neen)	0.87 (1)	.35
Evaluatie meer dan 1 CLB-medewerker (base: goed)	173	(3.38) (goed) -0.34 (ntzobel) -0.35 (neen)	(0.049) (goed) 0.067 (ntzobel) 0.11 (neen)	29.41 (2)	<.001
Al dan niet akkoord met adviezen (base: ja)	463	(3.36) (ja) -0.29 (gedeeltelijk) -0.85 (neen)	(0.028) (ja) 0.039 (gedeeltelijk) 0.099 (neen)	110.06 (2)	<.001
Beoordeling realisme verwachtingen vooraf (base: ja)	460	(3.33) (ja) -0.17 (gedeeltelijk) -0.29 (neen)	(0.037) (ja) 0.044 (gedeeltelijk) 0.069 (neen)	24.04 (2)	<.001
Beoordeling invulling verwachtingen (base: minder)	475	(2.60) (minder) 0.55 (zoalsverwacht) 0.81 (beter)	(0.056) (minder) 0.061 (zoalsverwacht) 0.062 (beter)	182.63 (2)	<.001

Noot: Enkele gebruikte afkortingen: folder = CLB-folder, schoolbroch = schoolbrochure, lkr = leerkracht, info-av = info-avond, opendeur = opendeurdag van de school, comb = combinatie, (on)vold = (on)voldoende, ntzobel = niet zo belangrijk, leren = leren en studeren, loopb = schoolloopbaan, socemot = socio-emotionele ontwikkeling, gezondh = preventieve gezondheidszorg, spijbel = spijbelproblemen, helemniet = helemaal niet, minderdan1w = minder dan 1 week, 1tot2 = 1 tot 2 weken, meerdan2w = meer dan 2 weken.

2.4. De CLB-medewerker

Op niveau van de CLB-medewerker vonden we slechts drie significante effecten op de totaalscore van de leerling (tabel 91):

Aantal begeleide scholen: Hoe meer scholen de CLB-medewerker begeleidde, hoe hoger de totaalscore van de leerling (tabel 91). We konden dit effect moeilijk situeren. Vermoedelijk was hier sprake van een storend effect van een andere, hieraan gerelateerde variabele.

Beoordeling geschiktheid moment beëindiging begeleiding: Hoe meer de CLB-medewerker het gevoel had dat de begeleiding op een geschikt moment beëindigd was, hoe meer tevreden de leerling in kwestie ook zelf was (tabel 91). We vonden dat effect terug voor alle subschalen, behalve Informatie ($\beta = 0.040$, $p = .16$).

Beoordeling tevredenheid cliënt: Hoe meer de CLB-medewerker het gevoel had dat de leerling na afloop van de begeleiding tevreden was, hoe hoger inderdaad ook de totaalscore van de leerling in kwestie (tabel 91). We vonden dat effect voor alle subschalen terug, behalve voor Informatie ($\beta = 0.043$, $p = .26$) en Ervaren resultaat ($\beta = 0.069$, $p = .05$, net niet significant).

Tabel 91

Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): CLB-medewerker-kenmerken (predictoren leerlingen)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
Leeftijd	450	-0.0010	0.0020	0.12 (1)	.72
Geslacht (base: man)	438	(3.20) (man) 0.0010 (vrouw)	(0.048) (man) 0.058 (vrouw)	0.0010 (1)	.97
Discipline (base: P-disc)	425	(3.13) (P-disc) 0.11 (med disc) 0.10 (soc disc)	(0.047) (P-disc) 0.077 (med disc) 0.061 (soc disc)	3.12 (2)	.21
Tewerkstellingsgraad (base: voltijds)	443	3.22 (voltijds) 0.033 (deeltijds)	-0.061 (voltijds) 0.058 (deeltijds)	1.09 (1)	.30
Aantal jaar ervaring in PMS-/CLB-sector	427	-0.0010	0.0030	0.073 (1)	.79
Aantal begeleide scholen	436	0.024	0.010	5.69 (1)	.02
Jobtevredenheid: inhoud job	435	-0.0050	0.058	0.0080 (1)	.92
Jobtevredenheid: teamondersteuning	432	-0.019	0.044	0.20 (1)	.66
Jobtevredenheid: (door)groeimogelijkheden	416	0.0090	0.038	0.060 (1)	.81
Jobtevredenheid: loon	429	-0.036	0.047	0.59 (1)	.44
Jobtevredenheid: algemeen	433	-0.022	0.060	0.14 (1)	.71
Gevoel cliënt te hebben kunnen ondersteunen	451	0.045	0.036	1.51 (1)	.22
Beoordeling realisme verwachtingen cliënt	446	0.013	0.032	0.17 (1)	.68
Beoordeling eigen relatie met lkr(n) van II	453	-0.046	0.026	3.20 (1)	.07
Beoordeling eigen relatie met school II	456	0.0080	0.037	0.050 (1)	.82
Beoordeling geschiktheid moment beëindiging begeleiding	455	0.051	0.020	6.67 (1)	.01
Beoordeling tevredenheid cliënt	446	0.066	0.027	6.03 (1)	.01
Aantal jaar reeds werkzaam in school II	447	0.000	0.003	0.010 (1)	.92

Noot. Enkele gebruikte afkortingen: P-disc = assistent psychologie & licentiaat pedagogiek & licentiaat psychologie; med disc = geneeskunde + verpleegkunde; soc disc = maatschappelijk assistent.

2.5. Het CLB

Op niveau van het CLB vonden we geen significante effecten (tabel 92). Vermits we ook geen significante variantie hadden op het derde (CLB-)niveau, was dit niet verwonderlijk.

Tabel 92

Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): CLB-kenmerken (predictoren leerlingen)

Predictor	N	β	SF	χ^2 (df)	p
Net (base: gemeenschaps)	485	(3.20) (gemeenschaps) 0.17 (off gesubs) -0.039 (vrij)	(0.036) (gemeenschaps) 0.12 (off gesubs) 0.051 (vrij)	3.19 (2)	.20
Provincie (base: A'pen)	485	(3.15) (A'pen) -0.061 (VI-Br & Brussel) 0.11 (Limburg) 0.11 (O-VI) 0.022 (W-VI)	(0.046) (A'pen) 0.090 (VI-Br & Brussel) 0.073 (Limburg) 0.071 (O-VI) 0.071 (W-VI)	5.54 (4)	.24
Aantal scholen in werkingsgebied	462	0.0010	0.0010	1.20 (1)	.27
Aantal vestigingsplaatsen	462	0.000	0.0090	0.0020 (1)	.96

Nota: Enkele gebruikte afkortingen: off gesubs = officieel gesubsidieerd, A'pen = Antwerpen, VI-Br & Brussel = Vlaams-Brabant & Brussel, O-VI = Oost-Vlaanderen, W-VI = West-Vlaanderen.

3. Besluit

Voor heel wat van de achtergrondkenmerken van de leerling en vooral zijn begeleiding en visie op het CLB, vonden we een significant effect op de tevredenheid van de leerling. Voor de CLB-medewerker vonden we enkel een verband met hoe deze de tevredenheid van de leerling inschatte, of hij vond dat de begeleiding op een geschikt moment beëindigd werd en vreemd genoeg ook van het aantal door de CLB-medewerker begeleide scholen. Voor de in kaart gebrachte CLB-kenmerken konden we geen effect vinden.

HOOFDSTUK 14. PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID Ouders

OBPWO-project:
Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

1. Inleiding

2. Predictoren van tevredenheid van de ouders: multiniveau-analyse

2.1. Vooraf

2.2. De ouders en hun kind

2.3. De ouders en de begeleiding

2.4. De CLB-medewerker

2.5. Het CLB

3. Vergelijking met predictoren leerlingen en literatuur

4. Besluit

1. Inleiding

In dit veertiende hoofdstuk gaan we, op dezelfde wijze als voor de leerlingen, na welke predictoren van (on)tevredenheid van de ouders zijn.

2. Predictoren van tevredenheid van de ouders: multiniveau-analyse

2.1. Vooraf

We hadden 478 bruikbare predictorenvragenlijsten van ouders. Van die 478 cliënten werden er 467 begeleid door 187 verschillende CLB-medewerkers vanuit 28 verschillende CLB's ($N = 467$), van 11 ouders hadden we geen code van de CLB-medewerker.

We maakten opnieuw gebruik van multiniveau-analyses²⁶, met de Iterative Generalized Least Squares (IGLS) Maximum Likelihood schattingsprocedure.

Ook bij de ouders veronderstelden we een multiniveau-structuur in onze data.

We startten met het lege *drie-niveau-model*, met de ouders op niveau één, de CLB-medewerkers op niveau twee en de CLB's op niveau drie.

Uit het lege drie-niveau-model voor de ouders met de totaalscore als afhankelijke variabele ($N = 467$) bleek dat er geen significante groepsvariantie was op CLB-niveau: $\sigma^2_{u0} = 0.00$, $z = 0.00/0.00 = 0.00$, $p = .50$. Op niveau van de CLB-medewerkers was er wel variantie maar die was niet significant: $\sigma^2_{u0} = 0.012$, $z = 0.012/0.010 = 1.20$, $p = .12$. De residuele groepsvariantie was significant hoog: $\sigma^2_r = 0.20$, $z = 0.20/0.016 = 12.50$, $p < .001$.

Omwille van de afwezigheid van variantie op het derde niveau en de toch aanwezige, zij het niet significante variantie op het tweede niveau, richtten we ons op het *twee-niveau-model*, met de ouders op niveau één en de CLB-medewerkers op niveau twee: $\sigma^2_{u0} = 0.012$, $\sigma^2_r = 0.20$ ($N = 467$). Daaruit konden we afleiden dat 5.66% (intragroepcorrelatie: $0.012/[0.012+0.20]$) van de variantie in de totaalscore van de ouders zich situeerde op niveau van de CLB-medewerker, wat minder was dan bij de leerlingen.

Voor het predictorenonderzoek gingen we dus op dezelfde manier te werk als bij de leerlingen: we voerden twee-niveau-analyses uit met de totaalscore op de

²⁶ Voor uitleg bij enkele belangrijke begrippen uit multiniveau-analyse verwijzen we naar bijlage 20.

tevredenheidsvragenlijst als afhankelijke variabele en de bevroagde mogelijke predictor telkens als onafhankelijke variabele (eenwegs-analyse). We lieten daarbij zowel een random intercept als random helling toe, en kozen naar gelang van de resultaten voor het meest spaarzame model. Dat bleek ook hier altijd het random intercept model te zijn. Indien het effect van de onafhankelijke variabele significant was, gingen we na wat het effect was van die predictor op de verschillende subschalen (univariaat). Alle continue variabelen werden gecentreerd rond hun gemiddelde.

Voor enkele variabelen werd er in functie van de analyse een aanpassing gedaan, zie bijlage 27.

2.2. De ouders en hun kind

We vermelden hieronder de kenmerken van de ouders en hun kind die een significant effect hadden op de totaalscore van de tevredenheidsvragenlijst. We geven tevens weer op welke subschalen dit precieze effect eveneens terug te vinden was, waarbij we voor de subschalen weliswaar geen effecten vermeldde die we niet op niveau van de totaalscore vaststelden. We vermelden de β 's, die verwijzen naar de hellingscoëfficiënten in de betreffende multiniveau-vergelijkingen.

Beoordeling relatie ouders-school: Hoe beter het contact met de school volgens de ouders is, hoe hoger ook hun totaalscore (tabel 93). Dit effect was significant voor alle subschalen.

Beoordeling relatie CLB-school: Hoe beter het CLB en de school volgens de ouders samenwerken, hoe hoger ook hun totaalscore op de vragenlijst (tabel 93). Dit effect was eveneens significant voor alle subschalen.

Hoogste diploma vader: Wanneer de vader als hoogste diploma een diploma lager onderwijs behaalde, was de totaalscore op de vragenlijst significant hoger dan wanneer de vader hoger opgeleid was (lager SO: $\beta = -0.23$, $p = .04$; hoger SO: $\beta = -0.39$, $p < .001$; HOBUI: $\beta = -0.37$, $p = .001$; HOBUI2: $\beta = -0.30$, $p = .01$; universitair: $\beta = -0.31$, $p = .007$) (tabel 93). Dat effect vonden we volledig terug voor de subschaal Bereikbaarheid en slechts gedeeltelijk voor de andere subschalen, waarbij we wel telkens een significant hogere totaalscore vaststelden bij vaders met als hoogste diploma lager onderwijs versus totaalscores van gezinnen met vaders met bepaalde hogere diploma's.

Ook lag de totaalscore significant lager wanneer de vader als hoogste diploma een diploma hoger SO had in vergelijking met gezinnen waar de vader als hoogste

diploma een diploma lager SO had ($\beta = -0.16, p = .01$). Dat effect vonden we niet terug bij de subschaal Ervaren resultaat ($\beta = -0.10, p = .20$), Ervaren resultaat-continuïteit ($\beta = -0.11, p = .17$) en Continuïteit ($\beta = -0.085, p = .36$), maar wel voor Bejegening ($\beta = -0.17, p = .007$), Informatie ($\beta = -0.22, p = .01$) en Bereikbaarheid ($\beta = -0.27, p = .002$).

Het was moeilijk in te schatten hoe we dit effect moesten interpreteren, omdat het niet meteen voor de hand liggend was. In verder onderzoek zou moeten nagegaan worden of deze vaststellingen gerepliceerd worden. In hoofdstuk 7 vermeldde we dat er in de literatuur niet meteen aanwijzingen zijn voor een effect van de opleiding van de cliënt op zijn tevredenheid. Door de “experten” met wie wij een gesprek hadden (cf. hfst. 7, 2.4.) werd wel gesuggereerd dat hoger opgeleide ouders kritischer zijn en dus gemakkelijker ontevreden.

Tabel 93

Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): kenmerken ouders en kind (predictoren ouders)

Predictor	N	β	SF	χ^2 (df)	ρ
Leeftijd kind	466	0.00	0.007	0.0010 (1)	.97
Geslacht kind (base: jongen)	452	(3.22) (jongen) -0.017 (meisje)	(0.028) (jongen) 0.046 (meisje)	0.13 (1)	.72
Woonplaats: verstedelijkingsgraad (base: stedelijk)	450	(3.21) (stedelijk) 0.015 (buitengebied)	(0.034) (stedelijk) 0.045 (buitengebied)	0.11 (1)	.74
Woonplaats: kansarmoede (base: 0%)	446	(3.32) (cat. 0%) -0.11 (cat. 0.1%-5%) -0.093 (cat. 5.1-10%) -0.13 (cat.+10%)	(0.087) (cat. 0%) 0.091 (cat. 0.1%-5%) 0.10 (cat. 5.1-10%) 0.10 (cat.+10%)	1.82 (3)	.61
Woonplaats: allochtonen (base: 0%)	446	(3.22) (cat. 0%) 0.0040 (cat. 0.1%-5%) -0.025 (cat. 5.1-10%) 0.022 (cat.+10%)	(0.051) (cat. 0%) 0.062 (cat. 0.1%-5%) 0.072 (cat. 5.1-10%) 0.070 (cat.+10%)	0.45 (1)	.50
Onderwijs (base: kleuter)	460	(3.34) (kleuter) -0.16 (lager) -0.075 (BLO) -0.12 (BuSO) -0.088 (SO)	(0.057) (kleuter) 0.063 (lager) 0.93 (BLO) 0.17 (BuSO) 0.074 (SO)	6.96 (4)	.14
Onderwijsvorm 1 ^e graad (base: A-stroom)	78	(3.17) (A-stroom) 0.21 (B-stroom)	(0.062) (A-stroom) 0.13 (B-stroom)	2.65 (1)	.10
Beoordeling motivatie II. t.a.v. school	458	0.027	0.027	0.95 (1)	.33
Beoordeling relatie ouders-school	456	0.17	0.031	30.45 (1)	< .001
Beoordeling relatie CLB-school	457	0.32	0.030	116.13 (1)	< .001
Leeftijd ouder	442	0.003	0.004	0.50 (1)	.48
Beroep(ssituatie) moeder (base: werkl/werkz)	441	(3.29) (werkl/werkz) -0.11 (arb) -0.31 (landb/zelfst) -0.065 (bedie) 0.016 (kader) -0.16 (pens) -0.053 (andere)	(0.072) (werkl/werkz) 0.089 (arb) 0.13 (landb/zelfst) 0.079 (bedie) 0.12 (kader) 0.27 (pens) 0.086 (andere)	7.29 (6)	.29
Beroep(ssituatie) vader (base: werkl/werkz)	371	(3.49) (werkl/werkz) -0.30 (arb) -0.29 (landb/zelfst) -0.31 (bedie) -0.26 (kader) -0.23 (pens) -0.18 (andere)	(0.12) (werkl/werkz) 0.12 (arb) 0.14 (landb/zelfst) 0.12 (bedie) 0.13 (kader) 0.28 (pens) 0.14 (andere)	8.18 (6)	.23
Hoogste diploma moeder (base: LO)	432	(3.25) (LO) -0.017 (lager SO) -0.057 (hoger SO) -0.036 (HOBUI) -0.025 (HOBUI2) 0.013 (univ)	(0.085) (LO) 0.099 (lager SO) 0.093 (hoger SO) 0.097 (HOBUI) 0.12 (HOBUI2) 0.11 (univ)	1.06 (5)	.96
Hoogste diploma vader (base: LO)	360	(3.53) (LO) -0.23 (lager SO) -0.39 (hoger SO) -0.37 (HOBUI) -0.30 (HOBUI2) -0.31 (univ)	(0.096) (LO) 0.11 (lager SO) 0.10 (hoger SO) 0.11 (HOBUI) 0.12 (HOBUI2) 0.12 (univ)	18.41 (5)	.002
Taal thuis (meestal) (base: ndl)	437	(3.22) (ndl) -0.25 (andere)	(0.023) (ndl) 0.14 (andere)	3.20 (1)	.07

(vervolg tabel 93)

Noot. Enkele gebruikte afkortingen: werkl/werkz = werkloos/werkzoekende, arb = arbeid(st)er; landb/zelf = landbouwer/ kleine zelfstandige, bedie = bediende, kader = kaderlid/directiekader/ vrij beroep/ groothandelaar/ ondernemingsleider, pens = (brug)gepensioneerde.

2.3. De ouders en de begeleiding

Wat de begeleiding en de ervaringen en ideeën van de ouders daaromtrent betreft, bleken volgende effecten significant te zijn:

Al dan niet hulpvraag: Ouders die geen hulpvraag hadden, kenden een significant lagere totaalscore dan ouders die wel een hulpvraag hadden (tabel 94). Dit effect was enkel significant voor de subschalen Ervaren resultaat ($\beta = -0.49, p = .02$) en Informatie ($\beta = -0.48, p = .04$), zij het ook wel marginaal significant voor Ervaren resultaat-continuïteit ($\beta = -0.40, p = .06$) en Bejegening ($\beta = -0.30, p = .07$).

Verwachtingen vooraf: Ouders die niet wisten wat ze moesten verwachten van de begeleiding en ouders die vooraf negatieve verwachtingen hadden, scoorden globaal genomen significant lager op de vragenlijst dan ouders die vooraf positieve verwachtingen hadden ($\beta = -0.10, p = .02$; respectievelijk $\beta = -0.40, p < .001$) (tabel 94). We vonden dit effect terug voor de subschalen Bejegening, Informatie, Bereikbaarheid, maar voor de subschalen Ervaren resultaat, Ervaren resultaat-continuïteit en Continuïteit slechts gedeeltelijk (geen significant verschil “wisten niet wat te verwachten” tgo. “positieve verwachtingen”: $\beta = -0.074, p = .17$; $\beta = -0.085, p = .11$; respectievelijk $\beta = -0.10, p = .10$).

Ouders met negatieve verwachtingen scoorden daarbij nog wel significant lager dan ouders die niet wisten wat te verwachten ($\beta = -0.29, p = .003$). Dat effect vonden we terug voor alle subschalen, behalve Bejegening ($\beta = -0.13, p = .21$).

Beeld CLB vóór (eerste) begeleiding: Ouders die voorafgaand aan de begeleiding een neutraal of negatief beeld hadden van het CLB, scoorden significant lager op de totaalvragenlijst dan ouders die een positief beeld hadden ($\beta = -0.29, p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.41, p < .001$) (tabel 94). Dat effect vonden we terug voor alle subschalen.

Al dan niet voorafgaand info over CLB: Ouders die zegden voorafgaand aan de begeleiding geen informatie te hebben gekregen over het CLB, hadden een significant lagere totale tevredenheidsscore dan ouders die wel vooraf informatie kregen (tabel 94). Dat effect vonden we terug voor alle subschalen, behalve Bejegening ($\beta = -0.033, p = .48$) en Bereikbaarheid ($\beta = -0.069, p = .30$).

Evaluatie info vooraf: Ouders die weinig belang hechtten aan de vooraf gekregen informatie en zij die er ontevreden over waren, hadden een significant lagere totaalscore dan ouders die daar tevreden over waren ($\beta = -0.22, p = .002$; respectievelijk $\beta = -0.45, p < .001$) (tabel 94). We stelden dit effect vast voor alle subschalen, maar slechts gedeeltelijk voor Bejegening en Bereikbaarheid (geen significant verschil “niet zo belangrijk”-“voldoende informatie”: $\beta = -0.11, p = .11$; respectievelijk $\beta = -0.16, p = .10$).

Ontevreden ouders hadden nog een significant lagere totaalscore dan ouders die weinig belang hechtten aan de verkregen informatie ($\beta = -0.24, p = .03$). We stelden dit effect vast voor alle subschalen, behalve Bejegening ($\beta = -0.14, p = .19$).

Hoe bij CLB terecht: Ouders bij wie het CLB zelf de vraag stelde om begeleiding op te starten, hadden een significant hogere totaalscore dan ouders die in de eerste plaats zelf de vraag naar begeleiding stelden ($\beta = 0.24, p = .04$) en dan ouders bij wie “anderen” de vraag naar begeleiding stelden ($\beta = 0.71, p < .001$). Ouders bij wie de vraag van “anderen” kwam, hadden dan weer een significant lagere totaalscore dan ouders die zelf de vraag naar begeleiding stelden ($\beta = -0.47, p = .007$) en dan ouders bij wie verschillende betrokkenen vragende partij waren ($\beta = -0.57, p = .001$). Ouders bij wie de school vroeg om begeleiding, scoorden significant lager dan wanneer het CLB of meerdere betrokkenen om begeleiding vroegen ($\beta = -0.31, p = .007$; respectievelijk $\beta = -0.17, p = .005$), maar hoger wanneer “anderen” vragende partij waren ($\beta = 0.40, p = .02$) (tabel 94).

We stelden deze effecten vast voor alle subschalen, zij het dat slechts een deel van de effecten golden voor Bejegening (geen significant verschil “CLB”-“zelf vraag gesteld”: $\beta = 0.17, p = .12$, en geen significant verschil “school”-“meerdere vragende partijen”: $\beta = -0.092, p = .12$), Informatie (geen significant verschil tussen “CLB”-“zelf vragende partij”: $\beta = 0.22, p = .15$, “anderen”-“zelf”: $\beta = -0.40, p = .08$ en “school”-“anderen”: $\beta = 0.29, p = .22$), Bereikbaarheid (geen significant verschil tussen “CLB”-“zelf vragende partij”: $\beta = 0.26, p = .08$, “anderen”-“zelf”: $\beta = -0.32, p = .16$, “anderen”-“meerdere partijen”: $\beta = -0.38, p = .10$, “school”-“anderen”: $\beta = 0.21, p = .36$) en Continuïteit (geen significant verschil “CLB”-“zelf vragende partij”: $\beta = 0.28, p = .08$ en “school”-“anderen”: $\beta = 0.41, p = .09$).

Beoordeling ernst probleem: Ouders die het probleem als niet ernstig, ernstig of zeer ernstig beoordeelden, hadden een significant hogere totaalscore dan ouders die het probleem als helemaal niet ernstig bestempelden ($\beta = .47, p = .01$; $\beta = .41, p = .02$; respectievelijk $\beta = .61, p < .001$) (tabel 94). Op subschaalniveau vonden we dit effect voor de diverse subschalen, maar slechts gedeeltelijk voor Ervaren resultaat, Ervaren resultaat-Continuïteit, Informatie (enkel significant verschil “helemaal niet ernstig”-“zeer ernstig”: $\beta = 0.53, p = .02$; $\beta = 0.50, p = .02$; respectievelijk $\beta = 0.54, p = .02$) en helemaal niet voor de subschaal Continuïteit.

Ouders die het probleem als zeer ernstig benoemden, scoorden daarbij nog significant hoger dan ouders die het probleem als ernstig beoordeelden ($\beta = 0.20$, $p < .001$). Dit effect stelden we tevens vast voor alle subschalen.

Wachttijd voor eerste gesprek: Ouders die één tot twee of meer dan twee weken moesten wachten op een eerste gesprek, hadden een significant lagere totaalscore dan ouders die minder dan een week moesten wachten ($\beta = -0.15$, $p = .003$; respectievelijk $\beta = -0.27$, $p < .001$) (tabel 94). Dit effect stelden we vast voor alle subschalen.

Ouders die meer dan twee weken wachtten, scoorden nog eens significant lager dan ouders die één tot twee weken wachtten ($\beta = -0.12$, $p = .02$). Dit effect stelden we echter niet vast voor de subschalen Ervaren resultaat ($\beta = -0.12$, $p = .08$), Ervaren resultaat-continuïteit ($\beta = -0.11$, $p = .08$), Bejegening ($\beta = -0.057$, $p = .29$) en Continuïteit ($\beta = -0.11$, $p = .19$).

Evaluatie wachttijd: Ouders die weinig belang hechtten aan de wachttijd en ouders die vonden dat het eerste gesprek te lang op zich liet wachten, hadden een significant lagere totaalscore dan ouders die tevreden waren over de wachttijd ($\beta = -0.32$, $p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.37$, $p < .001$) (tabel 94). Ook voor alle subschalen was dit effect significant.

Aantal contacten: Ouders die drie tot vier, of vijf of meer contacten hadden met het CLB, hadden een significant hogere totaalscore op de vragenlijst dan ouders die slechts één tot twee contacten hadden ($\beta = 0.14$, $p = .003$; respectievelijk $\beta = 0.34$, $p < .001$) (tabel 94). Dit effect werd teruggevonden voor alle subschalen.

Ouders met drie tot vier contacten scoorden bovendien significant lager dan ouders met vijf of meer contacten ($\beta = -0.20$, $p < .001$). Dit effect werd eveneens teruggevonden voor alle subschalen.

Duur contacten: Hoe langer de contacten duurden, hoe meer tevreden de ouders waren: ouders die doorgaans gesprekken hadden van een half uur tot een uur, een uur tot anderhalf uur, of langer dan anderhalf uur, waren meer tevreden dan ouders bij wie de gesprekken meestal minder dan een half uur duurden ($\beta = 0.31$, $p < .001$; $\beta = 0.47$, $p < .001$; respectievelijk $\beta = 0.62$, $p < .001$) (tabel 94). Voor alle subschalen gold eveneens dit effect, zij het slechts gedeeltelijk voor Bejegening (geen significant verschil “minder dan een half uur”-“half uur tot een uur”: $\beta = 0.11$, $p = .09$).

Significante verschillen in dezelfde lijn werden vastgesteld tussen enerzijds ouders bij wie de gesprekken een half uur tot een uur duurden en anderzijds ouders bij wie deze een uur tot anderhalf uur of langer dan anderhalf uur duurden ($\beta = 0.16$, $p = .002$; respectievelijk $\beta = 0.31$, $p = .02$). Voor alle subschalen vonden we dit effect terug, zij het slechts gedeeltelijk voor Bejegening en Bereikbaarheid (geen significant

verschil “half uur tot uur”-“langer dan anderhalf uur”: $\beta = 0.18$, $p = .15$; respectievelijk $\beta = 0.28$, $p = .10$).

Evaluatie plaats gesprekken: Ouders die weinig belang hechtten aan de plaats waar de gesprekken meestal doorgingen of die plaats niet geschikt bevonden, hadden een significant lagere totaalscore dan ouders die de plaats wel geschikt vonden voor een gesprek ($\beta = -0.16$, $p = .01$; respectievelijk $\beta = -0.50$, $p = .002$) (tabel 94). Dat effect vonden we weliswaar slechts gedeeltelijk terug voor de subschaal Bejegening (geen significant verschil “geschikt”-“niet zo belangrijk”: $\beta = -0.10$, $p = .10$).

Wanneer men de plaats niet geschikt achtte voor een gesprek, was de totaalscore weliswaar nog significant lager dan wanneer men er weinig belang aan hechtte ($\beta = -0.35$, $p = .04$). Dat effect stelden we weliswaar niet vast voor de subschalen Bejegening ($\beta = -0.19$, $p = .24$), Informatie ($\beta = 0.41$, $p = .06$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.20$, $p = .36$) en Continuïteit ($\beta = -0.31$, $p = .18$).

Beoordeling geschiktheid moment beëindiging begeleiding: Ouders die vonden dat de begeleiding niet op een geschikt moment beëindigd werd, waren significant minder tevreden dan ouders die wel vonden dat de begeleiding op een gepast moment eindigde ($\beta = -0.51$, $p < .001$) of ouders die daar weinig belang aan hechtten ($\beta = -0.34$, $p = .01$) (tabel 94). Dat effect gold tevens voor de verschillende subschalen, zij het slechts gedeeltelijk voor Bejegening en Bereikbaarheid (geen significant verschil “geschikt moment”-“niet zo belangrijk”: $\beta = -0.085$, $p = .41$; respectievelijk $\beta = -0.13$, $p = .32$) en zelfs geen enkel effect voor de subschaal Informatie ($p = .35$).

Evaluatie meer dan één CLB-medewerker: Ouders die het vervelend vonden door meer dan één CLB-medewerker begeleid te worden en ouders die daar weinig belang aan hechtten, hadden een significant lagere totaalscore dan ouders die dat net goed vonden ($\beta = -0.44$, $p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.24$, $p = .003$) (tabel 94). Voor alle subschalen werd dit effect vastgesteld, maar voor Informatie en Bereikbaarheid slechts gedeeltelijk (geen significant verschil “goed”-“niet zo belangrijk”: $\beta = -0.18$, $p = .11$; $\beta = -0.063$, $p = .53$).

Al dan niet akkoord met adviezen: Ouders die zich slechts gedeeltelijk of helemaal niet konden vinden in de adviezen/ diagnose / informatie die de CLB-medewerker voorlegde, hadden een significant lagere totaalscore dan ouders die er zich wel in konden vinden ($\beta = -0.38$, $p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.84$, $p < .001$) (tabel 94). Dit effect werd niet alleen voor de totaalscore maar ook voor alle subschalen vastgesteld. Ouders die er zich nog gedeeltelijk in konden vinden, hadden wel een significant hogere score dan ouders die er zich helemaal niet in konden vinden ($\beta = 0.46$, $p < .001$). Dat gold voor alle subschalen, behalve Bejegening ($\beta = 0.14$, $p = .21$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.092$, $p = .54$).

Beoordeling realisme verwachtingen vooraf: Ouders die vonden dat hun verwachtingen voorafgaand aan de begeleiding slechts gedeeltelijk of niet realistisch waren, hadden een significant lagere totaalscore dan ouders die meenden dat hun verwachtingen vooraf volledig realistisch waren ($\beta = -0.34, p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.46, p < .001$) (tabel 94). We vonden dat effect terug voor alle subschalen.

Beoordeling invulling verwachtingen: Ouders die hun verwachtingen bij de begeleiding ingelost zagen of voor wie de verwachtingen zelfs overtroffen werden, hadden een significant hogere totaalscore dan ouders wiens verwachtingen niet beantwoord werden ($\beta = 0.50, p < .001$; respectievelijk $\beta = 0.79, p < .001$) (tabel 94). Ouders voor wie de begeleiding beter was dan verwacht, scoorden bovendien significant hoger dan ouders voor wie de verwachtingen zonder meer ingevuld werden ($\beta = 0.30, p < .001$). We konden al deze effecten ook vaststellen voor de diverse subschalen.

Tabel 94

Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): kenmerken gerelateerd aan de begeleiding (predictoren ouders)

Predictor	N	β	SF	χ^2 (df)	p
Al dan niet hulpvraag (base: ja)	457	(3.23) (ja) -0.38 (neen)	(0.023) (ja) 0.18 (neen)	4.65 (1)	.03
Verwachtingen vooraf (base: pos)	453	(3.29) (pos) -0.10 (wist niet) -0.40 (neg)	(0.034) (pos) 0.044 (wist niet) 0.10 (neg)	17.32 (2)	< .001
Beeld CLB vóór (1ste) begeleiding (base: pos)	460	(3.39) (pos) -0.29 (neutraal) -0.41 (negatief)	(0.032) (pos) 0.042 (neutraal) 0.085 (negatief)	57.84 (2)	< .001
Al dan niet voorafgaand info over CLB (base: ja)	420	(3.24) (ja) -0.12 (neen)	(0.027) (ja) 0.049 (neen)	5.71 (1)	.02
Informatiekanaal (base: folder)	348	(3.18) (folder) 0.012 (schoolbroch) 0.027 (lkr) -0.0060 (info-av) -0.0030 (oudercontact) -0.027 (opendeur) 0.14 (andere) 0.12 (comb)	(0.076) (folder) 0.10 (schoolbroch) 0.093 (lkr) 0.12 (info-av) 0.12 (oudercontact) 0.43 (opendeur) 0.10 (andere) 0.084 (comb)	6.39 (7)	.50
Evaluatie info vooraf (base: vold)	356	(3.28) (vold) -0.22 (ntzobel) -0.45 (onvold)	(0.028) (vold) 0.071 (ntzobel) 0.085 (onvold)	34.49 (2)	< .001
Hoe bij CLB terecht (base: zelf)	456	(3.23) (zelf) 0.0020 (kind) -0.072 (school) 0.24 (CLB) -0.47 (anderen) 0.098 (comb)	(0.035) (zelf) 0.19 (kind) 0.049 (school) 0.12 (CLB) 0.17 (anderen) 0.061 (comb)	20.09 (5)	.001
Aard probleem (base: leren)	393	(3.13) (leren) 0.073 (loopb) 0.18 (socemot) 0.22 (gezondh) -0.32 (spijbel) 0.098 (comb)	(0.044) (leren) 0.072 (loopb) 0.063 (socemot) 0.12 (gezondh) 0.32 (spijbel) 0.061 (comb)	10.87 (5)	.05
Beoordeling ernst probleem (base: helemniet)	445	(2.75) (helemniet) 0.47 (niet) 0.41 (ernstig) 0.61 (zeer ernstig)	(0.17) (helemniet) 0.18 (niet) 0.17 (ernstig) 0.18 (zeer ernstig)	23.83 (3)	< .001
Wachttijd voor 1 ^e gesprek (base: minder dan 1 week)	407	(3.36) (minder dan 1w) -0.15 (1 tot 2w) -0.27 (meer dan 2w)	(0.039) (minder dan 1w) 0.051 (1 tot 2w) 0.058 (meer dan 2w)	22.83 (2)	< .001
Evaluatie wachttijd (base: goed)	352	(3.29) (goed) -0.32 (ntzobel) -0.37 (te lang)	(0.028) (goed) 0.089 (ntzobel) 0.074 (te lang)	34.95 (2)	< .001
Aantal contacten (base: 1 tot 2 contacten)	453	(3.11) (1 tot 2) 0.14 (3 tot 4) 0.34 (5 of meer)	(0.032) (1 tot 2) 0.047 (3 tot 4) 0.057 (5 of meer)	37.70 (2)	< .001
Duur contacten (base: < half uur)	448	(2.90) (minder dan halfuur) 0.31 (half tot uur) 0.47 (uurtot anderhalf) 0.62 (langer)	(0.062) (minder dan halfuur) 0.068 (half tot uur) 0.076 (uurtot anderhalf) 0.14 (langer)	43.21 (3)	< .001
Plaats contacten (meestal) (base: school)	462	(3.18) (school) 0.096 (CLB) -0.13 (thuis) 0.062 (ergens anders) 0.078 (comb)	(0.032) (school) 0.052 (CLB) 0.13 (thuis) 0.14 (ergens anders) 0.059 (comb)	5.69 (4)	.22

(vervolg tabel 94)

Evaluatie plaats gesprekken (base: geschikt)	423	(3.25) (geschikt) -0.16 (ntzobel) -0.50 (nietgeschikt)	(0.025) (geschikt) 0.063 (ntzobel) 0.16 (nietgeschikt)	15.34 (2)	< .001
Al dan niet zelf begeleiding beëindigd (base: ja)	175	(3.11) (ja) 0.055 (neen)	(0.078) (ja) 0.087 (neen)	0.40 (1)	.53
Beoordeling geschiktheid moment beëindiging begeleiding (base: ja)	132	(3.31) (ja) -0.17 (ntzobel) -0.51 (neen)	(0.052) (ja) 0.11 (ntzobel) 0.10 (neen)	24.14 (2)	< .001
Al dan niet meer dan 1 CLB-medewerker (base: ja)	450	(3.21) (ja) 0.0050 (neen)	(0.042) (ja) 0.049 (neen)	0.012 (1)	.91
Evaluatie meer dan 1 CLB-medewerker (base: goed)	176	(3.32) (goed) -0.24 (ntzobel) -0.44 (vervelend)	(0.040) (goed) 0.081 (ntzobel) 0.11 (vervelend)	21.84 (2)	< .001
Al dan niet akkoord met adviezen (base: ja)	456	(3.35) (ja) -0.38 (gedeeltelijk) -0.84 (neen)	(0.022) (ja) 0.043 (gedeeltelijk) 0.10 (neen)	132.16 (2)	< .001
Beoordeling realisme verwachtingen vooraf (base: ja)	404	(3.33) (ja) -0.34 (gedeeltelijk) -0.46 (neen)	(0.027) (ja) 0.050 (gedeeltelijk) 0.082 (neen)	68.29 (2)	< .001
Beoordeling invulling verwachtingen (base: minder)	449	(2.70) (minder) 0.50 (zoals verwacht) 0.79 (beter)	(0.047) (minder) 0.053 (zoals verwacht) 0.056 (beter)	200.74 (2)	< .001

Noot: Enkele gebruikte afkortingen: folder = CLB-folder, schoolbroch = schoolbrochure, lkr = leerkracht, info-av = info-avond, opendeur = opendeurdag van de school, comb = combinatie, (on)vold = (on)voldoende, ntzobel = niet zo belangrijk, leren = leren en studeren, loopb = schoolloopbaan, socemot = socio-emotionele ontwikkeling, gezondh = preventieve gezondheidszorg, spijbel = spijbelproblemen, helemaalniet = helemaal niet, minderdan1w = minder dan 1 week, 1tot2 = 1 tot 2 weken, meerdan2w = meer dan 2 weken.

2.4. De CLB-medewerker

Op niveau van de CLB-medewerker stelden we volgende significante effecten vast:

Leeftijd: Hoe ouder de CLB-medewerker, hoe hoger de totaalscore van de ouders die hij begeleidde (tabel 95). Hoe ouder de CLB-medewerker, hoe hoger ook de verschillende subschaalscores.

Aantal jaar ervaring in PMS-/CLB-sector: Hoe meer ervaring de CLB-medewerker reeds had in de PMS-/CLB-sector, hoe hoger ook de totaalscore van de door deze medewerker begeleide ouders (tabel 95). De ervaring van de CLB-medewerker had weliswaar slechts een marginaal significante invloed op de score voor Bejegening ($\beta = 0.0040$, $p = .07$).

Gevoel ouders te hebben kunnen ondersteunen: Hoe meer de CLB-medewerker het gevoel had de ouders te hebben kunnen ondersteunen in hun vragen of

problemen, hoe significant hoger ook de totaalscore van deze ouders (tabel 95). Dit effect vonden we tevens terug voor alle subschalen, maar slechts marginaal significant voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.092$, $p = .06$).

Beoordeling realisme verwachtingen cliënt: Hoe meer de CLB-medewerker het gevoel had dat de verwachtingen van de cliënt realistisch waren, hoe hoger de totaalscore van deze cliënt (tabel 95). We stelden hetzelfde effect vast voor alle subschaalscores.

Beoordeling tevredenheid cliënt: Hoe meer de CLB-medewerker na afloop van de begeleiding het gevoel had dat de ouders tevreden waren, hoe hoger ook de totaalscore van de ouders op de tevredenheidsvragenlijst (tabel 95). Dit effect kon echter niet vastgesteld worden voor de subschaal Bejegening ($\beta = 0.058$, $p = .14$) en was slechts marginaal significant voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.10$, $p = .05$).

Tabel 95

Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): kenmerken CLB-medewerker (predictoren ouders)

Predictor	N	β	SF	χ^2 (df)	ρ
Leeftijd	440	0.006	0.002	9.17 (1)	.002
Geslacht (base: man)	456	(3.32) (man) -0.053 (vrouw)	(0.10) (man) 0.055 (vrouw)	0.94 (1)	.33
Discipline (base: P-disc)	432	(3.23) (P-disc) 0.076 (med disc) 0.013 (soc disc)	(0.026) (P-disc) 0.13 (med disc) 0.052 (soc disc)	0.40 (2)	.82
Tewerkstellingsgraad (base: voltijds)	447	(3.22) (voltijds) 0.0070 (deeltijds)	(0.028) (voltijds) 0.045 (deeltijds)	0.022 (1)	.88
Aantal jaar ervaring in PMS-/CLB-sector	441	0.0060	0.0020	7.04 (1)	.008
Aantal begeleide scholen	449	-0.0080	0.0080	0.95 (1)	.33
Jobtevredenheid: inhoud job	453	-0.010	0.042	0.062 (1)	.80
Jobtevredenheid: teamondersteuning	457	-0.027	0.033	0.66 (1)	.42
Jobtevredenheid: (door)groeimogelijkheden	452	-0.037	0.029	1.59 (1)	.21
Jobtevredenheid: loon	455	-0.055	0.033	2.80 (1)	.09
Jobtevredenheid: algemeen	456	0.0010	0.046	0.00 (1)	1.00
Gevoel ouders te hebben kunnen ondersteunen	435	0.13	0.037	11.88 (1)	<.001
Gevoel leerling te hebben kunnen ondersteunen	294	0.058	0.043	1.81 (1)	.18
Beoordeling realisme verwachtingen cliënt	434	0.15	0.034	20.44 (1)	<.001
Beoordeling eigen relatie met lkr(n) van II	417	-0.027	0.038	0.50 (1)	.48
Beoordeling eigen relatie met school II	438	0.013	0.038	0.12 (1)	.73
Beoordeling geschiktheid moment beëindiging begeleiding	249	0.047	0.046	1.05 (1)	.31
Beoordeling tevredenheid cliënt	389	0.10	0.041	6.50 (1)	.01
Aantal jaar reeds werkzaam in school II	436	-0.0010	0.0030	0.045 (1)	.83

Noot. Enkele gebruikte afkortingen: P-disc = assistent psychologie & licentiaat pedagogiek & licentiaat psychologie; med disc = geneeskunde + verpleegkunde; soc disc = maatschappelijk assistent.

2.5. Het CLB

Op niveau van het CLB vonden we geen significante effecten (tabel 96), er was ook geen variantie op CLB-niveau.

Tabel 96

Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met verklarende variabelen (eenwegs): kenmerken CLB (predictoren ouders)

Predictor	N	β	SE	χ^2 (df)	p
Net (base: gemeenschaps)	467	(3.22) (gemeenschaps) -0.016 (off gesubs) 0.0050 (vrij)	(0.0033) (gemeenschaps) 0.12 (off gesubs) 0.046 (vrij)	0.034 (2)	.98
Provincie (base: A'pen)	467	(3.24) (A'pen) -0.032 (VI-Br & Brussel) -0.027 (Limburg) -0.049 (O-VI) -0.023 (W-VI)	(0.040) (A'pen) 0.075 (VI-Br & Brussel) 0.070 (Limburg) 0.064 (O-VI) 0.065 (W-VI)	0.62 (4)	.96
Aantal scholen in werkingsgebied	467	0.00	0.0010	0.084 (1)	.77
Aantal vestigingsplaatsen	467	-0.002	0.008	0.092 (1)	.76

Noot. Enkele gebruikte afkortingen: off gesubs = officieel gesubsidieerd, A'pen = Antwerpen, VI-Br & Brussel = Vlaams-Brabant & Brussel, O-VI = Oost-Vlaanderen, W-VI = West-Vlaanderen.

3. Vergelijking met predictoren leerlingen en literatuur

Om de veelheid aan predictoren van cliënttevredenheid die we in kaart brachten overzichtelijk te maken, zetten we de significante predictoren bij leerlingen en ouders op een rij. We legden deze gegevens ook naast Wilmots' conclusies (voor zover zij de invloed van de betreffende variabele op de cliënttevredenheid ook onderzocht had) en de literatuurbevindingen vermeld in hoofdstuk 7 (tabel 97 t.e.m. tabel 100).

Uit tabel 97 lijken we te kunnen concluderen dat de invloed van kenmerken van de cliënt zelf en zijn omgeving op zijn tevredenheid beperkt is.

Bij de leerlingen werd wel een effect van de onderwijsvorm geconstateerd, waarbij de hogere tevredenheid van BSO-leerlingen versus ASO-leerlingen een weerkerende vaststelling was.

Verder bleek uit ons onderzoek dat zowel voor leerlingen als ouders de gepercipieerde relatie tussen ouders en school een verband bleek te vertonen met de tevredenheid over de CLB-begeleiding. Ouders die een goed contact hebben met de school, bleken meer tevreden te zijn over het CLB.

Bij de leerlingen bleek daarnaast te gelden dat, hoe minder graag ze naar school gingen, hoe minder tevreden ze waren over het CLB.

Voor de ouders bleek tot slot dat de goede samenwerking tussen school en CLB ook een rol speelde in de globale tevredenheid over het CLB.

De vaststellingen voor de achtergrondkenmerken van de cliënten bleken aan te sluiten bij wat in onderzoek in andere sectoren geconcludeerd werd, voor zover we daarover informatie hadden.

Tabel 97

Kenmerken kind-ouders-omgeving: invloed op cliënttevredenheid (overzicht)

	LIn	LIn Wilmots	Ouders	Ouders Wilmots	Literatuur
Leeftijd kind	o	—	o	—	meestal geen verband
Geslacht kind	o	o	o	o	meestal geen verband
Woonplaats: verstedelijkingsgraad	o	—	o	—	—
Woonplaats: kansarmoede	o	—	o	—	—
Woonplaats: allochtonen	o	—	o	—	—
Onderwijs	o	o	o	o	—
Onderwijsvorm 1 ^e graad	o	o	o	—	—
Onderwijsvorm 2 ^e & 3 ^e graad	x	x	—	—	—
Graad	o	o	—	—	—
Beoordeling motivatie II. t.a.v. school	x	—	o	—	—
Beoordeling relatie ouders-school	x	—	x	—	—
Beoordeling relatie CLB-school	o	—	x	—	—
Leeftijd ouder	—	—	o	—	meestal geen verband
Beroep(ssituatie) moeder	o	—	o	—	meestal geen verband
Beroep(ssituatie) vader	o	—	o	—	meestal geen verband
Hoogste diploma moeder	o	—	o	—	inconsistente resultaten
Hoogste diploma vader	o	—	x	—	inconsistente resultaten
Taal thuis (meestal)	o	—	o	—	land van herkomst: meestal geen verband

Noot: o = geen significant verband, x = significant verband, — = niet onderzocht/geen informatie.

Uit tabel 98 kan men afleiden dat de rol van de perceptie van de cliënt over de begeleiding, zijn verwachtingen, de mate waarin daaraan tegemoet gekomen wordt en het praktisch verloop van de begeleiding sterk bepalend zijn in de globale tevredenheid.

Ook hier liepen de vaststellingen gelijk met wat we in de literatuur aan conclusies lazen. Enkel het verband met de gepercipieerde ernst van het probleem was tegengesteld: wij stelden vast dat hoe ernstiger men het probleem achtte, hoe meer men tevreden was over de begeleiding.

Tabel 98

De cliënt en zijn begeleiding: invloed op cliënttevredenheid (overzicht)

	LIn	LIn Wilmots	Ouders	Ouders Wilmots	Literatuur
Al dan niet hulpvraag	x	—	x	—	—
Verwachtingen vooraf	x	—	x	—	significant verband
Beeld CLB vóór (1ste) begeleiding	x	—	x	—	—
Al dan niet voorafgaand info over CLB	x	x	x	x	significant verband
Informatiekanaal	o	o	o	o	—
Evaluatie info vooraf	x	—	x	—	—
Hoe bij CLB terecht	o	o	x	o	—
Aard probleem	o	o	o	o	—
Beoordeling ernst probleem	x	—	x	—	indien een effect: minder tevreden naarmate ernstiger probleem
Wachttijd voor 1 ^e gesprek	x	x	x	o	—
Evaluatie wachttijd	x	o	x	o	—
Aantal contacten	x	o	x	o	significant verband (weinig onderzoek)
Duur contacten	o	o	x	x	—
Plaats contacten (meestal)	o	—	o	—	—
Evaluatie plaats gesprekken	x	—	x	—	—
Al dan niet zelf begeleiding beëindigd	o	x	o	o	—
Beoordeling geschiktheid moment beëindiging begeleiding	x	—	x	—	—
Al dan niet meer dan 1 CLB-medewerker	o	x	o	o	—
Evaluatie meer dan 1 CLB-medewerker	x	o	x	o	—
Al dan niet akkoord met adviezen	x	—	x	—	—
Beoordeling realisme verwachtingen vooraf	x	—	x	—	—
Beoordeling invulling verwachtingen	x	—	x	—	significant verband

Noot: o = geen significant verband, x = significant verband, — = niet onderzocht/geen informatie.

De leeftijd en ervaring van de CLB-medewerker bleken voor ouders belangrijk te zijn, bij leerlingen klaarblijkelijk niet (tabel 99). Verder stelden we een tendens vast dat, naarmate de CLB-medewerker zelf de begeleiding als “geslaagder” beoordeelde (gevoel ouders te kunnen ondersteunen, realistische verwachtingen ouders, geschikt moment beëindiging begeleiding leerling, gevoel dat cliënt tevreden was), dit zich ook vertaalde in hogere tevredenheid bij de cliënten. Ook hier waren er geen markante verschillen met wat in ander onderzoek geconstateerd werd. Wij vonden weliswaar geen effect van de jobtevredenheid van de begeleider, waar er volgens de literatuur die wij doornamen soms wel van een effect op de cliënttevredenheid sprake zou zijn.

Tabel 99

CLB-medewerker: invloed op cliënttevredenheid (overzicht)

	LIn	LIn Wilmots	Ouders	Ouders Wilmots	Literatuur
Leeftijd	o	—	x	—	geen effect, of minder tevreden bij jonge werknemers
Geslacht	o	—	o	—	geen effect, of minder tevreden bij vrouwen
Discipline	o	—	0	—	—
Tewerkstellingsgraad	o	—	o	—	—
Aantal jaar ervaring in PMS-/CLB-sector	o	—	x	—	geen significant verband
Aantal begeleide scholen	x	—	o	—	—
Jobtevredenheid: inhoud job	o	—	o	—	—
Jobtevredenheid: teamondersteuning	o	—	o	—	—
Jobtevredenheid: (door)groeimogelijkheden	o	—	o	—	—
Jobtevredenheid: loon	o	—	o	—	—
Jobtevredenheid: algemeen	o	—	o	—	significant verband
Gevoel ouders te hebben kunnen ondersteunen	—	—	x	—	—
Gevoel leerling te hebben kunnen ondersteunen	o	—	o	—	—
Beoordeling realisme verwachtingen cliënt	o	—	x	—	—
Beoordeling eigen relatie met lkr(n) van II	o	—	o	—	—
Beoordeling eigen relatie met school II	o	—	o	—	—
Beoordeling geschiktheid moment beëindiging begeleiding	x	—	o	—	—
Beoordeling tevredenheid cliënt	x	—	x	—	—
Aantal jaar reeds werkzaam in school II	o	—	o	—	—

Noot: o = geen significant verband, x = significant verband, — = niet onderzocht.

Wat de CLB-kenmerken betreft, vonden we voor geen van beide doelgroepen een significant effect (tabel 100).

Tabel 100

CLB: invloed op cliënttevredenheid (overzicht)

	LIn	LIn Wilmots	Ouders	Ouders Wilmots	Literatuur
Net	o	—	o	—	—
Provincie	o	—	o	—	—
Aantal scholen in werkingsgebied	o	—	o	—	—
Aantal vestigingsplaatsen	o	—	o	—	—

Noot: o = geen significant verband, x = significant verband, — = niet onderzocht/geen informatie.

4. Besluit

We stelden vast dat een aantal kenmerken van de ouders en vooral van hun visie op de begeleiding en het praktische verloop daarvan een significant effect hadden op hun globale tevredenheid over de CLB-dienstverlening. Ook bleken enkele kenmerken van de CLB-medewerker een rol te spelen. Voor CLB-kenmerken werden geen significante verbanden met de cliënttevredenheid vastgesteld.

De predictoren van tevredenheid van de ouders bleken vaak gelijklopend te zijn met deze van de leerlingen.

HOOFDSTUK 15. SAMENVATTING EN BESLUIT

OBPWO-project:
Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een
instrumentarium

De bedoeling van dit OBPWO-project was de ontwikkeling van een instrumentarium voor het meten van tevredenheid bij de verschillende cliëntengroepen in de CLB's: leerlingen, ouders en schoolpersoneel. We streefden ernaar te komen tot psychometrisch goed onderbouwde vragenlijsten, die door de CLB's zelf zouden kunnen gehanteerd worden in het kader van hun kwaliteitszorg. Tegelijkertijd wilden we nagaan of er bepaalde predictoren van de (on)tevredenheid van deze cliënten te onderscheiden zijn, welke dan meteen aangrijpingspunten zouden zijn voor verbetermaatregelen.

In *hoofdstuk 1* situeerden we de achtergrond van dit onderzoek en lichtten we de concepten kwaliteit en tevredenheid toe. In een *tweede hoofdstuk* bespraken we de constructie van de itempool voor leerlingen en ouders, waarbij we vertrokken van het licentiaatsonderzoek van Sara Wilmots, nationale en internationale literatuur, gesprekken met actoren uit de CLB-sector en bestaande tevredenheidsinstrumenten van de CLB's. Een eerste evaluatie van de psychometrische kwaliteiten van deze vragenlijsten gebeurde tijdens de proefafname, waarvan de opzet in *hoofdstuk 3* besproken werd. De resultaten van deze proefafname voor de leerlingen en de ouders werden behandeld in respectievelijk *hoofdstuk 4 en 5*. Bij de definitieve afname, waarvan de opzet in *hoofdstuk 6* besproken werd, werden de vragenlijsten aan een veel grotere steekproef van cliënten voorgelegd. Tevens stelden we nu een predictorenvragenlijst op (*hoofdstuk 7*), waarmee we predictoren van cliënt(on)tevredenheid in kaart wilden brengen. De responsgroep uit de definitieve afname werd uitgebreid beschreven in *hoofdstuk 8*, de resultaten van de tweede psychometrische evaluatie werden in *hoofdstuk 9* (leerlingen) en *hoofdstuk 10* (ouders) toegelicht. *Hoofdstuk 11 en 12* gaven een beeld van de eigenlijke tevredenheid van de bevroegde cliënten. In *hoofdstuk 13 en 14* gingen we tot slot in op de resultaten van het predictorenonderzoek voor de respectievelijke doelgroepen. In dit besluit lichten we systematisch de belangrijkste conclusies uit dit onderzoek toe.

Psychometrische evaluatie vragenlijsten

Op basis van informatie uit nationale en vooral internationale literatuur, gesprekken met belangrijke actoren in het CLB-dienstverleningsgebeuren en bestaande instrumenten van de CLB's, pasten wij de tevredenheidsvragenlijst uit Wilmots' licentiaatsonderzoek verder aan. We kwamen op die manier tot een omvangrijke itempool van meer dan 80 items, die door een "panel van experts" (cliënten en ex-clieënten, vertegenwoordigers van cliënten, CLB-medewerkers, beleids mensen) werd geëvalueerd. Dit resulteerde in 59 items, die zouden voorgelegd worden aan een grote groep van leerlingen en ouders begeleid door het CLB.

Na de *proefafname* werd de geconstrueerde itempool van 59 items aanzienlijk ingekort en dit op basis van psychometrische criteria.

Zo kwamen we voor de leerlingen tot een vragenlijst met 40 items, waarvan de psychometrische kwaliteiten reeds behoorlijk waren. De negatief geformuleerde items die we opgenomen hadden in de vragenlijst om responsbias tegen te gaan, bleken soms voor verwarring te zorgen en werden daarom vervangen door hun positief geformuleerde equivalenten. Tevens kregen we bij de proefafname aanwijzingen dat de vragenlijst voor sommige leerlingen nog te moeilijk was. Daarom werd getracht alle items, waar mogelijk, duidelijker en eenvoudiger te formuleren.

Op basis van de proefafname reduceerden we de itempool voor de ouders tot een vragenlijst met 44 items. De oudervragenlijst scoorde psychometrisch gezien iets beter dan de leerlingvragenlijst. Ook hier bleek het aangewezen de negatief geformuleerde items te schrappen. De ouders gaven veel minder bemerkingen over de moeilijkheidsgraad van de vragenlijst, maar met het oog op de gebruiksvriendelijkheid kozen we er ook hier voor de items waar mogelijk meer helder te formuleren.

De *definitieve afname*, waarbij de herwerkte vragenlijsten aan een veel grotere steekproef van cliënten werden voorgelegd, gaf de gelegenheid de instrumenten een tweede keer psychometrisch op punt te stellen. Ze leverde onze uiteindelijke tevredenheidsinstrumenten op.

De *leerlingvragenlijst* telt 28 items: 26 specifieke tevredenheidsitems en 2 algemene vragen naar tevredenheid ("in het algemeen ben ik tevreden over de begeleiding die ik kreeg/ over het CLB"). Daarnaast omvat de vragenlijst nog 2 loyaliteitsvragen: "Zou je je vrienden aanraden naar het CLB te stappen als ze je mening daarover vragen?" en "Zou je je vrienden aanraden naar jouw CLB-medewerker te stappen als ze je mening daarover vragen?".

Op basis van factoranalyse konden we vijf dimensies onderscheiden in de leerlingvragenlijst: Bejegening, Informatie, Ervaren resultaat, Continuïteit en Bereikbaarheid. Deze dimensies bleken goed interpreteerbaar vanuit de literatuur en vorig onderzoek. De verschillende subschalen kunnen als volgt omschreven worden:

- Bejegening (10 items): Deze items hebben inhoudelijk te maken met de ervaring van cliënten over zich geaccepteerd en respectvol benaderd voelen door de CLB-medewerker.
- Informatie (5 items): Deze subschaal heeft betrekking op hoe de CLB-medewerker omgaat met informatie: wordt de cliënt voldoende geïnformeerd, weet men wat er met vertrouwelijke informatie gebeurt...
- Ervaren resultaat (6 items): Een aantal items uit deze schaal vraagt rechtstreeks naar het ervaren effect van de behandeling; de overige verwijzen op een indirecte manier naar die dimensie.
- Continuïteit (2 items): Deze schaal verwijst naar de opvolging door de CLB-medewerker, ook nog na de begeleiding.

- Bereikbaarheid (3 items): Deze subschaal heeft betrekking op de bereikbaarheid en beschikbaarheid van het centrum en de CLB-medewerker.

Alle deze subschalen zijn voldoende intern consistent; de alfa-waarden variëren tussen .74 (Bereikbaarheid) en .90 (Bejegening). Ook de test-hertest-betrouwbaarheid bleek hoog te zijn voor de totale schaal zowel als de diverse subschalen.

De definitieve *oudervragenlijst* telt 31 items, waaronder 29 specifieke tevredenheidsitems en opnieuw 2 algemene vragen rond de tevredenheid. De twee loyaliteitsitems zijn hier verwoord als: “Zou u andere ouders aanraden naar het CLB te stappen als ze uw mening daarover vragen?” en “Zou u andere ouders aanraden naar de CLB-medewerker van de school van uw kind te stappen als ze uw mening daarover vragen?”.

Continuïteit van de dienstverlening werd bij de ouders op basis van factoranalyse als afzonderlijke factor niet weerhouden. Wel werden er verschillende items die verwezen naar continuïteit van de dienstverlening behouden; zij vielen onder de dimensie Ervaren resultaat. Uiteindelijk maakten we er toch een aparte subschaal van, gezien dat conceptueel én psychometrisch te verantwoorden was. Zo kwamen we in de *oudervragenlijst* tot precies dezelfde subschalen als in de *leerlingvragenlijst*: Bejegening (9 items), Informatie (5 items), Ervaren resultaat (8 items), Continuïteit (3 items) en Bereikbaarheid (4 items). De invulling van de subschalen was globaal genomen dezelfde als bij de leerlingen. Ook hier waren al deze subschalen voldoende intern consistent, met alfa-waarden gaande van .84 (Continuïteit) tot .93 (Ervaren resultaat). De test-hertest-betrouwbaarheid was eveneens voor alle subschalen en de totale vragenlijst aanzienlijk hoog.

Uiteindelijk werden al onze a priori dimensies dus in de data teruggevonden, met uitzondering van Participatie en Deontologisch handelen. De items uit Participatie bleken onder verschillende dimensies te vallen, items uit de a priori dimensie Deontologisch handelen verschoven voornamelijk naar de subschaal Informatie. In die subschaal Informatie zit dan ook, zoals blijkt uit de omschrijving ervan, een deontologische connotatie.

In het algemeen tonen de resultaten dat het doel om de oorspronkelijke vragenlijsten van Wilmots verder te optimaliseren, werd bereikt. Ten eerste, is de huidige vragenlijst sterker en uitgebreider onderbouwd, onder meer aan de hand van internationale onderzoeksliteratuur en een uitgebreid vooronderzoek. Ten tweede, bleken alle onderscheiden subschalen in de huidige vragenlijst voldoende intern consistent. Voor een aantal subschalen van de leerlingvragenlijst van Wilmots was dat nog niet het geval. Ten derde, werd de evidentie voor de psychometrische kwaliteit uitgebreid met een evaluatie van de test-hertest-betrouwbaarheid van de vragenlijst en de subschalen. Ten vierde, konden we zowel voor ouders als voor leerlingen een korte, maar tegelijk gedifferentieerde schaal samenstellen, met vijf onderscheiden subdimensies, die bovendien analoog waren voor beide doelgroepen. Dat in de

leerling- en oudervragenlijst dezelfde vijf subschalen te onderscheiden zijn met min of meer gelijkaardige items, is met het oog op het gebruik van de vragenlijsten in de praktijk mooi meegenomen. Dit laat, in zekere mate, immers vergelijkingen tussen deze twee cliëntengroepen toe.

Tevredenheid cliënten over de ontvangen begeleiding door het CLB

Op basis van de gemiddelde itemscores konden we, net zoals Wilmots (2005) en in lijn met wat meestal in tevredenheidsonderzoek bij schoolbegeleidingsdiensten wordt geconstateerd, stellen dat de cliënten globaal genomen *tevreden* waren over de begeleiding. De gemiddelde scores van de tevredenheidsitems varieerden tussen 2.42 en 3.67 bij de leerlingen en tussen 2.84 en 3.65 bij de ouders, op een vier-punten-schaal. Enkel bij de leerlingen was er een item dat scoorde onder het neutrale middelpunt van 2.50, namelijk vraag 30: "Ik kreeg genoeg uitleg over wat er in mijn dossier geschreven werd".

Het was opvallend dat leerlingen en ouders zowel voor de drie hoogst scorende als de drie laagst scorende items telkens twee items gemeenschappelijk hadden. Voor beide doelgroepen scoorden "De CLB-medewerker was vriendelijk" en "Ik kreeg de kans om te vertellen waarover ik me zorgen maakte" het hoogst, en behoorden "Ik kreeg genoeg uitleg over wat er in het dossier geschreven werd" en "Ik kreeg genoeg uitleg over hoe het CLB werkt" tot de drie laagst scorende items.

De gemiddelde score over alle tevredenheidsitems heen was voor leerlingen en ouders vergelijkbaar: ze bedroeg 3.20, respectievelijk 3.22. Tevens lagen deze gemiddelde tevredenheid en de gemiddelde algemene tevredenheidsscore (gemiddelde van items "in het algemeen ben ik tevreden over de begeleiding die ik kreeg/ over het CLB") telkens dicht bij elkaar. Voor de leerlingen bedroeg deze laatste 3.28, voor de ouders 3.23. De gemiddelde loyaliteitsscore (gemiddelde van items "anderen aanraden naar CLB/CLB-medewerker te stappen") was bij de ouders aanzienlijk hoog ($M = 4.29$, op een vijf-punten-schaal), wat hoger ook dan de gemiddelde loyaliteitsscore van de leerlingen ($M = 3.92$).

Net zoals Wilmots stelden wij vast dat zowel leerlingen als ouders het meest tevreden waren over de *bejegening* tijdens de begeleiding (uitgaande van de subschaalscore: $M_{\text{leerlingen}} = 3.45$ en $M_{\text{ouders}} = 3.42$). Zowel leerlingen als ouders waren het minst positief over het aspect *Informatie* ($M_{\text{leerlingen}} = 2.82$ en $M_{\text{ouders}} = 2.98$).

Zowel bij de leerlingen als de ouders bleken in de eerste plaats Ervaren resultaat en ook Bejegening significante voorspellers te zijn van de algemene tevredenheid. Bij de leerlingen leverde ook Informatie een significante bijdrage (voor ouders slechts

marginaal significant), alsook Continuïteit. Voor de ouders was er een marginaal significante bijdrage van Bereikbaarheid.

Ervaren resultaat bleek tevens bij beide cliëntengroepen significant voorspellend te zijn voor loyaliteit, bij de ouders speelde ook hier weer Bejegening een significante rol.

Het viel op dat Ervaren resultaat en Bejegening over de cliëntengroepen en ook het licentiaats- en OBPWO-onderzoek heen bijna altijd als significante voorspellers van algemene tevredenheid en loyaliteit naar voor kwamen. Dit betekent dus dat vooral het ervaren resultaat van de begeleiding en hoe men door de CLB-medewerker benaderd wordt, sterk doorwegen in de globale tevredenheid over de begeleiding.

Wanneer men cliënten op directe wijze vroeg welke zij belangrijke aspecten vonden voor een goede begeleiding, werden opnieuw het ervaren resultaat en de bejegening door de CLB-medewerker genoemd. De leerlingen hechtten echter ook veel belang aan een goede vertrouwensrelatie en respect voor de privacy, de ouders benadrukten ook sterk het belang van inspraak en participatie.

Predictoren van tevredenheid

Wilmots (2005) deed reeds een beperkt onderzoek naar mogelijke predictoren van de cliënttevredenheid. Wij breidden dit onderzoek uit en konden daarbij duidelijk een aantal trends vaststellen, die voor een groot deel gelijkliepen tussen leerlingen en ouders en bovendien vaak aansloten bij vaststellingen van Wilmots (2005).

De invloed van *kenmerken van de cliënt zelf en zijn omgeving* op zijn tevredenheid bleek beperkt.

Bij de leerlingen werd wel een effect van de onderwijsvorm geconstateerd, waarbij de hogere tevredenheid van BSO-leerlingen versus ASO-leerlingen een wekerende vaststelling was.

Verder bleek uit ons onderzoek dat zowel voor leerlingen als ouders de gepercipieerde relatie tussen ouders en school een verband vertoonde met de tevredenheid over de CLB-begeleiding. Ouders die een goed contact hadden met de school (89% van de ouders), bleken meer tevreden te zijn over de CLB-begeleiding. Een algemene positieve ingesteldheid tegenover school en schoolcontext zou mogelijk een verklaring kunnen zijn.

Bij de leerlingen bleek daarnaast te gelden dat, hoe minder graag ze naar school gingen (31% ging niet tot helemaal niet graag naar school), hoe minder tevreden ze waren over de CLB-begeleiding. Opnieuw, zij het in omgekeerde zin, zou de algemene ingesteldheid ten aanzien van school en schoolcontext dit effect kunnen verklaren.

91% van de ouders meende dat er sprake was van een goede tot zeer goede samenwerking tussen de school en het CLB. Hoe beter men die samenwerking inschatte, hoe meer tevreden de ouders waren.

De perceptie van de cliënt over de begeleiding, zijn verwachtingen, de mate waarin daaraan tegemoet gekomen wordt en het praktisch verloop van de begeleiding bleken veel meer dan de cliënt- en zijn omgevingskenmerken bepalend te zijn in de globale tevredenheid.

In de eerste plaats blijkt uit het onderzoek zeer duidelijk de rol van de *voorafgaande beeldvorming* over het CLB. Uit de analyses leiden we bijvoorbeeld af dat het beeld dat men heeft van het CLB voorafgaand aan de begeleiding de evaluatie over de begeleiding achteraf bepaalt. Cliënten met positieve verwachtingen (19% van de leerlingen, 54% van de ouders) en een positief beeld van het CLB (41% van de leerlingen, 43% van de ouders), bleken ook na de begeleiding significant meer tevreden te zijn. Het al dan niet aanwezig zijn van positieve voorafgaande verwachtingen bij cliënten hangt uiteraard niet alleen af van het CLB of de CLB-medewerker. Wellicht spelen ook school, andere ouders of leerlingen, de media en dergelijke hierin een rol. Niettemin gaven onze data ook enkele aanwijzingen voor acties die door CLB-medewerkers zelf kunnen worden ondernomen om eventuele verkeerde beeldvorming te corrigeren.

Zo stelden we vast dat mensen die vooraf (voldoende) geïnformeerd waren over het CLB (65% van de leerlingen kreeg vooraf info en 6% vond dat er onvoldoende info gegeven was; 73% van de ouders kreeg vooraf info en 8% vond dat ze onvoldoende info hadden gekregen) en cliënten die (gedeeltelijk) realistische verwachtingen bleken te hebben over de begeleiding (89% van de leerlingen, 93% van de ouders), significant meer tevreden waren dan cliënten die niet of onvoldoende geïnformeerd waren en geen realistische verwachtingen hadden. Door het geven van voldoende informatie, het bij aanvang van de begeleiding toetsen van verwachtingen en het expliciteren van wederzijdse verwachtingen, kan de CLB-medewerker bijgevolg de kans op tevredenheid bij cliënten verhogen.

Het spreekt voor zich en wij stelden ook vast dat cliënten wiens verwachtingen ingevuld of zelfs overtroffen werden, cliënten die akkoord gingen met de voorgelegde adviezen/diagnose/informatie en vonden dat de begeleiding op een geschikt moment beëindigd werd, ook meer tevreden waren. Dit zijn uiteraard voorwaarden die door de CLB-medewerkers niet zomaar kunnen ingevuld worden, maar het communiceren over eventuele teleurstellingen betreffende deze punten zou gedeeltelijk soelaas kunnen bieden.

Algemeen blijkt ook het belang van een goede communicatie met cliënten, het besteden van tijd en aandacht aan de *uitbouw van een goed contact*. Indien cliënten niet te lang moeten wachten op hun eerste gesprek, voldoende contacten hebben die bovendien voor de ouders lang genoeg moeten duren en ontvangen

worden op een plaats die privacy en comfort garandeert, zijn ze immers meer tevreden. Om uiteenlopende redenen vinden sommige cliënten het vervelend dat ze in contact komen met meerdere CLB-medewerkers (9% van de leerlingen, 18% van de ouders) en dat blijkt dan een negatief effect te hebben op de tevredenheid. Bij het werken met meerdere CLB-medewerkers of bij wisselingen van CLB-medewerkers tijdens een begeleiding, is het dan ook belangrijk hiervoor oog te hebben. Een goede communicatie hierover tussen de betrokken CLB-medewerkers onderling én met de cliënt lijkt dan ook aangewezen.

Tenslotte bleken cliënten met een uitgesproken hulpvraag (of: die aangaven een uitgesproken hulpvraag te hebben) (79% van de leerlingen, 98% van de ouders) ook meer tevreden te zijn over een begeleiding dan cliënten die (naar eigen zeggen) geen hulpvraag hadden. Dit suggereert dat het voldoende stilstaan bij en verduidelijken van de hulpvraag, samen met de cliënt, een belangrijke (eerste) stap is een begeleidingsproces. Er werd weliswaar geen evidentie gevonden voor het feit dat wanneer cliënten zelf de stap zetten naar het CLB en een vraag naar begeleiding stellen dit tot meer tevredenheid leidt. De resultaten suggereren veeleer positieve effecten van een pro-actieve, sensibiliserende opstelling van het CLB.

Opvallend was dat de leeftijd en ervaring van de *CLB-medewerker* voor ouders belangrijk bleek te zijn, waar dat voor leerlingen niet het geval was. Oudere en meer ervaren medewerkers leidden tot meer tevredenheid bij ouders. Voor de rest speelden weinig van de door ons relevant geachte kenmerken van de CLB-medewerker een rol. Dat neemt niet weg dat er wel degelijk werd aangetoond dat de medewerker door wie men begeleid wordt, van invloed is op de tevredenheid over de begeleiding. We stelden immers vast dat de tevredenheid van de cliënten niet systematisch verschilde tussen de CLB's, maar wel tussen de CLB-medewerkers. Bij de leerlingen bleek bijvoorbeeld 13% van de variantie in de totaalscore op de tevredenheidsvragenlijst verklaard te worden door de CLB-medewerker, bij de ouders ging dat om 6%. Andere dan de gemeten eigenschappen van de CLB-medewerker zouden dit kunnen verklaren, zoals bijvoorbeeld zijn houding en interpersoonlijke vaardigheden. Voor de rest bleek dus wel dat de tevredenheid vooral cliënt- en begeleidinggebonden was.

Verder werd duidelijk dat CLB-medewerkers doorgaans een goed zicht hadden op de tevredenheid van de cliënten. Naarmate de CLB-medewerker zelf de begeleiding als "geslaagder" beoordeelde (gevoel ouders te kunnen ondersteunen, realistische verwachtingen ouders, geschikt moment beëindiging begeleiding leerling, gevoel dat cliënt tevreden was), vertaalde zich dit ook in hogere tevredenheid bij de cliënten. Deze zelfreflectie en reflectie over het begeleidingsproces kan dan ook als een belangrijk aanknopingspunt voor verbetering beschouwd worden.

Suggesties voor de praktijk

Met deze psychometrisch goed onderbouwde tevredenheidsvragenlijsten menen wij de CLB's een bruikbaar instrumentarium te kunnen aanreiken om cliënten een stem te geven in het kwaliteitsbeleid. Het instrument kent weliswaar haar beperkingen: de schriftelijke bevraging vraagt een goede beheersing van de Nederlandse taal, vereist de nodige verwerkingstijd en kan slechts een onderdeel vormen van ruimere initiatieven inzake kwaliteitsevaluatie.

Dat leerlingen en ouders globaal gezien tevreden blijken te zijn over de begeleiding, is alvast een positief signaal en erkenning naar de CLB's toe. Vooral de bejegening blijkt consistent en voor beide cliëntengroepen een sterk punt in de begeleiding te zijn. Het geven, doorgeven en correct omgaan met informatie bleek daarentegen voor zowel leerlingen als ouders (en ook de leerlingen uit Wilmots' onderzoek) het minst positief te scoren en is in die zin nog een werkpunt voor de centra. Samen met de conclusies uit ons predictorenonderzoek krijgen de CLB's dus heel wat handvaten aangereikt om de cliënttevredenheid te bevorderen.

REFERENTIELIJST

Allison, P. (2002). *Missing data*. California, Thousand Oaks: Sage Publications.

Anthun, R. (2000a). Parents' view of quality educational psychology services. *Educational Psychology in Practice*, 16(2), 141-157.

Anthun, R. (2000b). Quality dimensions for school psychology services. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 181-187.

Bartram, P., & Wolfendale, S. (1999). Educational Psychology Services. The pursuit of quality assurance. The role of service level agreements. *Educational Psychology in Practice*, 15(1), 51-56.

Brannan, A.M., Sonnichsen, S.E., & Heflinger, C.A. (1996). Measuring satisfaction with children's mental health services: Validity and reliability of the satisfaction scales. *Evaluation and Program Planning*, 19(2), 131-141.

Breslow, N.E., & Lin, X. (1995). Bias correction in generalised linear mixed models with a single component of dispersion. *Biometrika*, 82(1), 81-91.

Capella, M.E., & Andrew, J.D. (2004). The relationship between counselor job satisfaction and customer satisfaction in vocational rehabilitation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47(4), 205-214.

CED (2004). *Vragenlijst systeembegeleiding 2004-2005*. Centrum voor Educatieve Dienstverlening Rotterdam: intern document.

Cherry, C. (1998). Evaluation of an Educational Psychology Service in the Context of LEA Inspection. *Educational Psychology in Practice*, 14(2), 118-127.

Cline, T. (1994). Quality assurance in an educational psychology service. What can we learn from earlier experience in service evaluation? *School Psychology International*, 15, 209-234.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cuckle, P., & Bamford, J. (2000). Parents' evaluation of an Educational Psychology Service. *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 361-371.

Danaher, P.J., & Haddrell, V. (1996). A comparison of question scales used for measuring consumer satisfaction. *International Journal of Service Industry Management*, 7(4), 4-26.

Dekeyser, L., Meulemans, W., & Meyers, B. (2001). *Kwaliteitszorg*. Diegem: Kluwer.

DeVellis, R.F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. California, Newbury Park: Sage Publications.

Dowling, J., & Leibowitz, D. (1994). Evaluation of Educational Psychology Services: Past and present. *Educational Psychology in Practice*, 9(4), 241-250.

Eggermont, R. (2006). *Gemeentelijke kindrapporten-Beschrijving van de tabellen*. Beschikbaar op: www.kindengezin.be.

Garland, A.F., Saltzman, M.D., & Aarons, G.A. (2000). Adolescent satisfaction with mental health services: Development of a multidimensional scale. *Evaluation and Program Planning*, 23, 165-175.

Giese, J.L., & Cote, J.A. (2000). Defining consumer satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 1, pp. 1-24.

Godley, S.H., Fiedler, E.M., & Funk, R.R. (1998). Consumer satisfaction of parents and their children with child/adolescent mental health services. *Evaluation and Program Planning*, 21, 31-45.

Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models*. New York: Oxford University Press.

Goldstein, H., & Rasbash, J. (1996). Improved approximations for multilevel models with binary responses. *Journal of the Royal Statistical Society*, 159(3), 505-513.

Gotlieb, J.B., Grewal, D., & Brown, S.W. (1994). Consumer satisfaction and perceived quality: Complementary or divergent constructs? *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 875-885.

Graham, J.W., Hofer, S.M., & MacKinnon, D.P. (1996). Maximizing the usefulness of data obtained with planned missing value patterns: An application of maximum likelihood procedures. *Multivariate Behavioral Research*, 31(2), 197-218.

Greenley, J.R., & Schoenherr, R.A. (1981). Organization effects on client satisfaction with humanness of service. *Journal of Health and Social Behavior*, 22, 2-18.

Grönroos, C. (1978). A service-oriented approach to marketing of services. *European Journal of Marketing*, 8, 588-601.

Guo, G., & Zhao, H. (2000). Multilevel modeling for binary data. *Annual Review of Sociology*, 26, 441-462.

Harinck, F., & Smit, M. (1999). Programma-evaluatie. In E.J. Knorth & M. Smit (Red.), *Planmatig handelen in de jeugdhulpverlening* (pp. 373-390). Leuven: Garant.

Hodgson, J., Mattison, S., Phillips, E., & Pollack, G. (2001). Consulting parents to improve a child guidance service. *Educational Psychology in Practice*, 17(3), 263-272.

Horton, N.J., Lipsitz, S.R., & Parzen, M. (2003). A potential for bias when rounding in multiple imputation. *American Statistical Association*, 57(4), 229-232.

Hsieh, M.O., & Kagle, J.D. (1991). Understanding patient satisfaction and dissatisfaction with health care. *Health & Social Work*, 16(4), 281-290.

Jarosewich, T.K. (2000). *Predicting parent satisfaction with school psychology assessment services*. Kent State University.

Jimmieson, N.L., & Griffin, M.A. (1998). Linking client and employee perceptions of the organization: A study of client satisfaction with health care services. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 81-96.

Joos, K. (2003). *Clïenttevredenheid van de orthopedagogische consultatiedienst van de K.U.Leuven* (niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling). Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Orthopedagogiek.

Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1996). *PRELIS 2: User's Reference Guide*. Chicago: Scientific Software International.

Keith, R.A. (1998). Patient satisfaction and rehabilitation services. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 79, 1122-1128.

Kikas, E. (2003). Pupils as consumers of school psychological services. *School Psychology International*, 24(1), 20-32.

Kline, R.B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.

Kopec-Schrader, E.M., Rey, J.M., Plapp, J.M., & Beumont, P.J.V. (1994). Parental evaluation of treatment in an adolescent service. *Journal of Adolescence*, 17, 239-249.

Lemmens, F., & Donker, M. (1990). *Kwaliteitsbeoordeling door cliënten: een metastudie naar tevredenheidsonderzoek in de geestelijke gezondheidszorg*. Utrecht: Nederlands Centrum Geestelijke Volksgezondheid.

Lin, X., & Breslow, N.E. (1996). Bias correction in generalized linear mixed models with multiple components of dispersion. *Journal of the American Statistical Association*, 91(435), 1007-1016.

Little, R.J.A., & Rubin, D.B. (2002). *Statistical analysis with missing data*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Martin, L.L., & Kettner, P.M. (1996). *Measuring the performance of human service programs*. California: Sage Publications.

McKeever, P. (1996). Consumer opinion of the quality of Educational Psychology Services: A pilot survey. *Educational Psychology in Practice*, 12(1), 45-49.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2004). *Ruimtelijk Structuurplan Vlaanderen: samenvatting*. Brussel: Auteur. Beschikbaar op: http://www2.vlaanderen.be/ned/sites/ruimtelijk/Nrsv/RSVgecoördineerd/samenvatting_w.pdf.

Nabors, L.A., Weist, M.D., Reynolds, M.W., Tashman, N.A., & Jackson, C.Y. (1999). Adolescent satisfaction with school-based mental health services. *Journal of Child and Family Studies*, 8(2), 229-236.

Netoverschrijdende overleggroep kwaliteitszorg CLB (2004). *Tevredenheidsonderzoek in de CLB's. Een leidraad voor voortgangsgesprekken school-CLB*. Brussel: Auteur.

Noble, L.M., Douglas, B.C., & Newman, S.P. (2001). What do patients expect of psychiatric services? A systematic and critical review of empirical studies. *Social Science & Medicine*, 52, 985-998.

Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., & Berry, L.L. (1988). Servqual: A Multiple Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64, 12-40.

Pustjens, H., Van den Noortgate, W., Onghena, P., & Van Damme, J. (2004). *Multiniveau-analyse in de praktijk. Deel 1. Een eerste kennismaking*. Leuven: Acco.

Raudenbush, S.W., & Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. London: Sage Publications.

Rodríguez, G., & Goldman, N. (1995). Improved estimation procedures for multilevel models with binary response: A case-study. *Journal of the Royal Statistical Society, 164* (Pt. 2), 339-355.

Schmit, M.J., & Allscheid, S.P. (1995). Employee attitudes and customer satisfaction: Making theoretical and empirical connections. *Personnel Psychology, 48*, 521-536.

Shapiro, J.P., Welker, C.J., & Jacobson, B.J. (1997). The Youth Client Satisfaction Questionnaire: Development, construct validation, and factor structure. *Journal of Child Clinical Psychology, 26*(1), 87-98.

Sitzia, J., & Wood, N. (1997). Patient satisfaction: A review of issues and concepts. *Social Science & Medicine, 45*, 1829-1843.

Snijders, T.A.B., & Bosker, R.J. (1999). *An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.

Snipes, R.L., Oswald, S.L., LaTour, M., & Armenakis, A.A. (2005). The effects of specific job satisfaction facets on customer perceptions of service quality: An employee-level analysis. *Journal of Business Research, 58*, 1330-1339.

Statistics.com (2006). *Statistical Glossary: Test-retest reliability*. Beschikbaar op: <http://www.statistics.com/resources/glossary/t/trtreliab.php>.

Stumpf, S.A., Colarelli, S.M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior, 22*, 191-226.

Szymanski, D.M., & Henard, D.H. (2001). Customer satisfaction: A meta-analysis of the empirical evidence. *Journal of the Academy of Marketing Science, 29*(1), 16-35.

Tacq, J. (1992). *Van probleem naar analyse. De keuze van een gepaste multivariate analysetechniek bij een sociaal-wetenschappelijke probleemstelling*. Rotterdam: RISBO.

Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis. Understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.

Van Buuren, J., van Vree, F., & Scholten, C. (2001). *Tevredenheidsonderzoek hulpmiddelen. Voorstudie naar modellen voor het uitvoeren van tevredenheidsonderzoek*. Eindrapport Leiden.

Van den Noortgate, W., Pustjens, H., & Onghena, P. (2004). *Multiniveau-analyse in de praktijk. Deel 2. Verdere uitwerking*. Leuven: Acco.

Van der Loo, H.R. (1995). Kwaliteitszorg als evenwichtskunst. In M.G. Boekholdt (Red.), *Programma-evaluatie. Sleutel tot kwaliteit* (pp. 26-34). Utrecht: SWP.

Van der Ploeg, J.D. (1986). Is kwaliteit in de residentiële hulpverlening een meetbaar begrip? In W. Hellinckx (Red.), *Kwaliteit in de hulpverlening m.b.t. kinderen met psychosociale problemen* (pp. 33-56). Leuven: Acco.

Van Ijzendoorn, M. (1994). *Kwaliteit zonder kapesones, een denkkader voor kwaliteitszorg in de welzijnssector*. Utrecht: NIZW.

Verbeek, G. (1997). *Het spel van kwaliteit en zorg*. Utrecht: Elsevier.

Vermeire, M. (1992). *Integrale kwaliteitszorg in gezondheids- en welzijnsvoorzieningen*. Leuven: Garant.

VOCA (2002). *Tevredenheidsmeting bij gebruikers in gezondheids- en welzijnsvoorzieningen*. Leuven: Garant.

Walker, S. (2001). Consulting with children and young people. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 45-56.

Wijnen, T. (2001). Het meten van cliënten- en medewerkerstevredenheid. *Praktijkboek Kwaliteitszorg in welzijnsvoorzieningen. Afl. 5, dec. 2001*.

Williamson, C. (1992). *Whose standards? Consumer and professional standards in health care*. Buckingham: Open University Press.

Wilmots, S. (2005). *Kwaliteitszorg in de Centra voor Leerlingenbegeleiding: de cliënt als spiegel. Theoretische achtergrond en constructie van een tevredenheidsvragenlijst voor ouders en leerlingen ter evaluatie van een CLB-begeleiding* (niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling). Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Schoolpsychologie.

Woolfson, L., Harker, M., Lowe, D., McDonald, G., Emmanuel, G., Banks, M., & Campbell, L. (2005). *The collaborative model of service delivery - an evaluation*. Renfrewshire Educational Psychology Service.

Woolfson, R.C., & Harker, M.E. (2002). Consulting with children and young people: Young people's views of a psychological service. *Educational and Child Psychology*, 19(4), 35-46.

Wright, A., Cameron, R.J., Gallagher, S., & Falkner, J. (1995). Plus ça change, plus ce n'est pas la même chose: Quality psychology in practice. *Educational Psychology in Practice* [Special Issue], 6-15.

Zeithaml, V.A., Parasuraman, A., & Berry, L.L. (1990). *Delivering quality service. Balancing customer perceptions and expectations*. New York: The Free Press.

Lijst met bijlagen

Bijlage 1: Tevredenheidsvragenlijsten Wilmots (2005)

Bijlage 2: Gesprekken met betrokken actoren

Bijlage 3: Reviewers itempool

Bijlage 4: Geconstrueerde itempool

Bijlage 5: CLB's betrokken bij de proefafname

Bijlage 6: Leerlingvragenlijst proefafname

Bijlage 7: Oudervragenlijst proefafname

Bijlage 8: Medewerkersfiche proefafname

Bijlage 9: Bemerkingen leerlingen bij vragenlijst proefafname

Bijlage 10: Overzicht psychometrische evaluatie items proefafname (leerlingen)

Bijlage 11: Overzicht behouden en geschrapte items na proefafname (leerlingen)

Bijlage 12: Na proefafname weerhouden en geherformuleerde items (leerlingen)

Bijlage 13: Bemerkingen ouders bij vragenlijst proefafname

Bijlage 14: Overzicht psychometrische evaluatie items proefafname (ouders)

Bijlage 15: Overzicht behouden en geschrapte items na proefafname (ouders)

Bijlage 16: Na proefafname weerhouden en geherformuleerde items (ouders)

Bijlage 17: CLB's betrokken bij de definitieve afname

Bijlage 18: Tevredenheidsvragenlijst leerlingen (definitieve afname)

Bijlage 19: Tevredenheidsvragenlijst ouders (definitieve afname)

Bijlage 20: Enkele begrippen uit multiniveau-analyse

Bijlage 21: Predictorenvragenlijst leerlingen

Bijlage 22: Predictorenvragenlijst ouders

Bijlage 23: Medewerkersfiche en -vragenlijst definitieve afname

Bijlage 24: Bemerkingen leerlingen bij vragenlijst definitieve afname

Bijlage 25: Bemerkingen ouders bij vragenlijst definitieve afname

Bijlage 26: Aanpassing variabelen predictorenonderzoek leerlingen

Bijlage 27: Aanpassing variabelen predictorenonderzoek ouders