



Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een instrumentarium

Onderzoeksluik schoolpersoneelsleden

K. Verschueren, H. Colpin, P. Ghesquière, W. Hellinckx & 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

INHOUDSTAFEL

INLEIDING	29
------------------------	-----------

HOOFDSTUK 1: Constructie van de tevredenheidsvragenlijsten.....	35
--	-----------

1. Inleiding	39
2. Bronnen	39
2.1. Voorafgaand licentiaatsonderzoek Wilmots.....	39
2.2. Literatuur	40
2.2.1. Voorbeelden onderzoek cliënttevredenheid schoolbegeleidingsdiensten.....	40
2.2.2. Voorbeelden literatuur rond consultatieve leerlingbegeleiding.....	42
2.2.3. Algemene kwaliteitsmodellen.....	45
2.3. Gesprekken met betrokken actoren	45
2.4. Bestaande tevredenheidsinstrumenten binnen de CLB-sector	49
2.5. Informatie uit geconsulteerde bronnen: besluit	50
3. Opstelling itempool	51
3.1. Opstellen aanvankelijke itempool	51
3.2. Review itempool.....	52
3.3. Resulterende itempool	53
4. Besluit.....	55

HOOFDSTUK 2: Proefafname: doelstellingen, object van de tevredenheid en onderzoeksopzet	57
--	-----------

1. Inleiding	61
2. Doelstellingen vooronderzoek.....	61
3. Object van de tevredenheid	61
4. Onderzoeksopzet	62
5. Dataverwerking	64
6. Representativiteit naar centrumnetten en provincies.....	65
6.1. Verdeling over de centrumnetten	65
6.2. Verdeling over de provincies.....	66
7. Besluit.....	68

**HOOFDSTUK 3: Proefafname: Resultaten psychometrische analyse
leerkrachtvragenlijst..... 71**

1. Inleiding	75
2. Kenmerken responsgroep	75
3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten leerkrachtvragenlijst	79
3.1. Itemanalyse	79
3.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken.....	79
3.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing	82
3.1.3. Negatief geformuleerde items	83
3.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie.....	84
3.3. Beoordeling van de vragenlijst door de respondenten.....	85
3.4. Exploratorische factoranalyse.....	86
3.4.1. Initiële factoroplossing	87
3.4.2. Factoroplossing na rotatie	88
4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kenmerken	92
4.1. Aanpassing vragenlijst.....	92
4.2. Psychometrische kwaliteiten van de aangepaste vragenlijst	94
4.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken.....	94
4.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie	95
5. Besluit.....	98

**HOOFDSTUK 4: Proefafname: Resultaten psychometrische analyse vragenlijst voor
interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren 101**

1. Inleiding	105
2. Kenmerken responsgroep	105
3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren	108
3.1. Itemanalyse.....	108
3.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken.....	108
3.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing	111
3.1.3. Negatief geformuleerde items	111
3.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie.....	112
3.3. Beoordeling van de vragenlijst door de respondenten.....	113
3.4. Exploratorische factoranalyse.....	114
3.4.1. Initiële factoroplossing	115
3.4.2. Factoroplossing na rotatie	116
4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kenmerken	120
4.1. Aanpassing vragenlijst.....	120
4.2. Psychometrische kwaliteiten van de aangepaste vragenlijst	121
4.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken.....	121

4.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie	122
5. Besluit.....	125

HOOFDSTUK 5: Proefafname: Resultaten psychometrische analyse vragenlijst voor directieleden 127

1. Inleiding	131
2. Kenmerken responsgroep	131
3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten directievragenlijst	134
3.1. Itemanalyse	134
3.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken.....	134
3.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing.....	137
3.1.3. Negatief geformuleerde items.....	137
3.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie.....	138
3.3. Beoordeling van de vragenlijst door de respondenten.....	139
3.4. Exploratorische factoranalyse.....	140
3.4.1. Initiële factoroplossing	141
3.4.2. Factoroplossing na rotatie	141
4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kenmerken	146
4.1. Aanpassing vragenlijst.....	146
4.2. Psychometrische kwaliteiten van de aangepaste vragenlijst	147
4.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken.....	147
4.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie	148
5. Besluit.....	151

HOOFDSTUK 6: Definitieve afname: doelstellingen, object van de tevredenheid en onderzoekszopzet 153

1. Inleiding	157
2. Doelstellingen definitieve afname.....	157
3. Object van de tevredenheid	157
4. Onderzoekszopzet	158
4.1. Steekproeftrekking en contacteren CLB's.....	158
4.2. Steekproeftrekking en contacteren scholen	159
4.3. Criteria schoolpersoneelsleden	161
4.4. Test-hertest-betrouwbaarheid	161
4.5. Verdeling CLB-medewerker-vragenlijsten	162
5. Dataverwerking	163
6. Representativiteit naar centrumnetten en provincies.....	165

6.1. Verdeling over de centrumnetten	165
6.2. Verdeling over de provincies.....	166
7. Besluit.....	167

HOOFDSTUK 7: Predictoren van tevredenheid: opstelling van predictorenvragenlijst..... 169

1. Inleiding	173
2. Bronnen	173
2.1. Literatuur	173
2.1.1. Predictoren op niveau van de cliënt.....	173
2.1.2. Predictoren op niveau van de professionele omgeving	175
2.1.3. Predictoren op niveau van de CLB-medewerker	176
2.2. Resultaten van het vooronderzoek.....	176
2.2.1. Vooronderzoek leerkrachtvragenlijst.....	177
2.2.2. Vooronderzoek vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren	183
2.2.3. Vooronderzoek directievragenlijst.....	187
2.3. Eerdere gesprekken met betrokken actoren.....	191
3. Opstellen predictorenvragenlijst	192
4. Besluit.....	196

HOOFDSTUK 8: Definitieve afname: achtergrondkenmerken responsgroep 199

1. Inleiding	203
2. Leerkrachten.....	203
2.1. Kenmerken op niveau van de cliënt	203
2.1.1. Persoon van het schoolpersoneelslid	203
2.1.2. CLB-ondersteuning.....	206
2.2. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving.....	208
2.2.1. Beschrijving school.....	208
2.2.2. CLB-ondersteuning.....	212
3. Interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren.....	215
3.1. Kenmerken op niveau van de cliënt	215
3.1.1. Persoon van het schoolpersoneelslid	215
3.1.2. CLB-ondersteuning.....	218
3.2. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving.....	220
3.2.1. Beschrijving school.....	220
3.2.2. CLB-ondersteuning.....	224
4. Directieleden	226
4.1. Kenmerken op niveau van de cliënt	226

4.1.1. Persoon van het schoolpersoneelslid	226
4.1.2. CLB-ondersteuning.....	228
4.2. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving.....	231
4.2.1. Beschrijving school.....	231
4.2.2. CLB-ondersteuning.....	235
5. De CLB-medewerker	238
5.1. Persoon van de CLB-medewerker.....	239
5.2. Beleving werk als CLB-medewerker	240
5.3. Samenwerking tussen school en CLB-medewerker	243
6. Besluit.....	247

HOOFDSTUK 9: Definitieve afname: Resultaten psychometrische analyse leerkrachtvragenlijst

1. Inleiding	253
2. Evaluatie psychometrische kwaliteiten	253
2.1. Itemanalyse.....	253
2.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken.....	253
2.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing.....	256
2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie.....	256
2.3. Exploratorische factoranalyse.....	257
2.3.1. Inleiding	257
2.3.2. Initiële factoroplossing	260
2.3.3. Factoroplossing na rotatie.....	261
2.4. Confirmatorische factoranalyse.....	267
3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten leerkrachtvragenlijst	269
3.1. Itemanalyse: gemiddelde en standaardafwijking.....	269
3.2. Betrouwbaarheid.....	270
3.2.1. Interne consistentie	270
3.2.2. Test-hertest-betrouwbaarheid	272
4. Besluit.....	273

HOOFDSTUK 10: Definitieve afname: Resultaten psychometrische analyse vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren

1. Inleiding	279
2. Evaluatie psychometrische kwaliteiten	279
2.1. Itemanalyse.....	279
2.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken.....	279
2.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing.....	281
2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie.....	282

2.3. Exploratorische factoranalyse	283
2.3.1. Inleiding	283
2.3.2. Initiële factoroplossing	285
2.3.3. Factoroplossing na rotatie	286
2.4. Confirmatorische factoranalyse	293
3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten vragenlijst interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren	294
3.1. Itemanalyse: gemiddelde en standaardafwijking	294
3.2. Betrouwbaarheid	294
3.2.1. Interne consistentie	294
3.2.2. Test-hertest-betrouwbaarheid	297
4. Besluit	298

HOOFDSTUK 11: Definitieve afname: Resultaten psychometrische analyse vragenlijst voor directieleden 301

1. Inleiding	305
2. Evaluatie psychometrische kwaliteiten	305
2.1. Itemanalyse	305
2.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken	305
2.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing	307
2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie	308
2.3. Exploratorische factoranalyse	309
2.3.1. Inleiding	309
2.3.2. Initiële factoroplossing	310
2.3.3. Factoroplossing na rotatie	312
2.4. Confirmatorische factoranalyse	318
3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten directievragenlijst	319
3.1. Itemanalyse: gemiddelde en standaardafwijking	319
3.2. Betrouwbaarheid	320
3.2.1. Interne consistentie	320
3.2.2. Test-hertest-betrouwbaarheid	322
4. Besluit	323

HOOFDSTUK 12: Tevredenheid over de ondersteuning door het CLB: leerkrachten 325

1. Inleiding	329
2. Tevredenheid	329
3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen	332

4. Prioritaire verbeterpunten.....	335
5. Besluit.....	337

HOOFDSTUK 13: Tevredenheid over de ondersteuning door het CLB: interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren 339

1. Inleiding	343
2. Tevredenheid	343
3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen.....	346
4. Prioritaire verbeterpunten.....	349
5. Besluit.....	351

HOOFDSTUK 14: Tevredenheid over de ondersteuning door het CLB: directieleden..... 353

1. Inleiding	357
2. Tevredenheid	357
3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen.....	360
4. Prioritaire verbeterpunten.....	363
5. Besluit.....	365

HOOFDSTUK 15: Predictoren van tevredenheid: leerkrachten 367

1. Inleiding	371
2. Predictoren van cliënttevredenheid (multiniveau-analyse)	371
2.1. Inleiding.....	371
2.2. Kenmerken op niveau van de cliënt	375
2.2.1. Persoon van het schoolpersoneelslid	375
2.2.2. CLB-ondersteuning.....	378
2.3. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving (school).....	381
2.3.1. Schoolkenmerken.....	382
2.3.2. CLB-ondersteuning.....	383
2.4. Kenmerken CLB-medewerker.....	385
2.5. Samenwerking school-CLB.....	387
3. Besluit.....	395

HOOFDSTUK 16: Predictoren van tevredenheid: interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren 397

1. Inleiding	401
2. Predictoren van cliënttevredenheid (multiniveau-analyse)	401
2.1. Inleiding.....	401
2.2. Kenmerken op niveau van de cliënt	403
2.2.1. Persoon van het schoolpersoneelslid	403
2.2.2. CLB-ondersteuning.....	405
2.3. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving (school).....	408
2.3.1. Schoolkenmerken.....	409
2.3.2. CLB-ondersteuning.....	410
2.4. Kenmerken CLB-team.....	412
2.5. Samenwerking school-CLB.....	414
3. Besluit.....	420

HOOFDSTUK 17: Predictoren van tevredenheid: directieleden 423

1. Inleiding	427
2. Predictoren van cliënttevredenheid	427
2.1. Inleiding.....	427
2.2. Kenmerken op niveau van de cliënt	428
2.2.1. Persoon van het schoolpersoneelslid	428
2.2.2. CLB-ondersteuning.....	429
2.3. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving (school).....	433
2.3.1. Schoolkenmerken.....	433
2.3.2. CLB-ondersteuning.....	435
2.4. Kenmerken op niveau van het CLB-team	437
2.5. Samenwerking school-CLB.....	438
3. Algemeen overzicht predictoren	445
4. Besluit.....	452

HOOFDSTUK 18: Samenvatting en besluit 455

1. Inleiding	459
2. Psychometrische evaluatie schoolvragenlijsten	459
3. Tevredenheid schoolpersoneelsleden over de CLB-ondersteuning	463
4. Predictoren van tevredenheid	465
5. Afsluitende opmerkingen	471

HOOFDSTUK 19: Afname tevredenheidsvragenlijsten: steekproefprocedure en interpretatie	474
1. Inleiding	476
2. Steekproefprocedure.....	476
2.1. Ouders en leerlingen.....	476
2.2. Schoolpersoneelsleden.....	479
3. Interpretatie resultaten.....	481

LIJST MET TABELLEN EN FIGUREN

HOOFDSTUK 1: CONSTRUCTIE TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN

Tabel 1: Verdeling van CLB's over net en provincie (verkennende gesprekken) 46

Tabel 2: Verdeling schoolpersoneelsleden over onderwijsniveau en gewoon versus buitengewoon onderwijs (verkennende gesprekken) 46

HOOFDSTUK 3: PROEFAFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN: resultaten psychometrische analyse leerkrachten

Tabel 3: Aantal respondenten volgens geslacht, functie en graad waarin men tewerkgesteld is 76

Tabel 4: Aantal respondenten verdeeld over het regulier versus het buitengewoon onderwijs en het onderwijsniveau 77

Tabel 5: Aantal respondenten per onderwijsniveau, opgesplitst volgens regulier en buitengewoon onderwijs 78

Tabel 6: Aantal respondenten per onderwijsvorm binnen het regulier secundair onderwijs 79

Tabel 7: Itemkenmerken (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst) (items geordend volgens het gemiddelde) 80

Tabel 8: Kenmerken totaalscore, algemene tevredenheidsscore en loyaliteitsscore 82

Tabel 9: Overeenkomst in score tussen de negatief geformuleerde items en hun positief equivalent: kappa-coëfficiënt en percentage gelijk(soortig)e antwoorden.....	84
Figuur 1: Cattell's scree plot (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst).....	88
Tabel 10: Factorcorrelatiematrix (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst)	88
Tabel 11: Factorladingen na oblieke rotatie (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst)	89
Tabel 12: Weerhouden items per factor (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst).....	91
Tabel 13: Kenmerken a priori subschalen en totaalscore (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst)	95
Tabel 14: Interne consistentie a priori subschalen en de totale schaal (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst).....	95
Tabel 15: Correlatie tussen item & a priori subschaal/ algemene tevredenheidsscore en de gecorrigeerde item-totaalscore (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst).....	97
Tabel 16: Correlatie tussen de a priori subschalen onderling en correlatie tussen de a priori subschalen en de totaalscore/ algemene tevredenheidsscore (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst).....	98

<i>HOOFDSTUK 4: PROEFAFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN: resultaten</i> <i>psychometrische analyse interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren</i>
--

Tabel 17: Aantal respondenten volgens geslacht en functie	105
Tabel 18: Aantal respondenten verdeeld over het regulier versus het buitengewoon onderwijs en het onderwijsniveau	106

Tabel 19: Aantal respondenten per onderwijsniveau, opgesplitst volgens regulier en buitengewoon onderwijs	107
Tabel 20: Aantal respondenten per onderwijsvorm binnen het regulier secundair onderwijs	108
Tabel 21: Itemkenmerken (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren) (items geordend volgens het gemiddelde).....	109
Tabel 22: Kenmerken totaalscore, algemene tevredenheidsscore en loyaliteitsscore.....	111
Tabel 23: Overeenkomst in score tussen de negatief geformuleerde items en hun positief equivalent: kappa-coëfficiënt en percentage gelijk(soortig)e antwoorden.....	112
Figuur 2: Cattell's scree plot (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)	116
Tabel 24: Factorcorrelatiematrix (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)	116
Tabel 25: Factorladingen na oblieke rotatie (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)	117
Tabel 26: Weerhouden items per factor (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)	119
Tabel 27: Kenmerken a priori subschalen en totaalscore (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren).....	122
Tabel 28: Interne consistentie a priori subschalen en de totale schaal (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren).....	123
Tabel 29: Correlatie tussen item & a priori subschaal/ algemene tevredenheidsscore en de gecorrigeerde item-totaalscore (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)	123

Tabel 30: Correlatie tussen de a priori subschalen onderling en correlatie tussen de a priori subschalen en de totaalscore/ algemene tevredenheidsscore (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren).....	125
---	-----

<i>HOOFDSTUK 5: PROEFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN: resultaten</i> <i>psychometrische analyse directieleden</i>

Tabel 31: Aantal respondenten volgens geslacht en functie	131
Tabel 32: Aantal respondenten verdeeld over onderwijsnet, regulier versus het buitengewoon onderwijs en onderwijsniveau	132
Tabel 33: Aantal respondenten per onderwijsniveau, opgesplitst volgens regulier en buitengewoon onderwijs	133
Tabel 34: Aantal respondenten per onderwijsvorm binnen het regulier secundair onderwijs	134
Tabel 35: Itemkenmerken (vooronderzoek directievragenlijst) (items geordend volgens het gemiddelde).....	135
Tabel 36: Kenmerken totaalscore, algemene tevredenheidsscore en loyaliteitsscore.....	137
Tabel 37: Overeenkomst in score tussen de negatief geformuleerde items en hun positief equivalent: kappa-coëfficiënt en percentage gelijk(soortig)e antwoorden.....	138
Figuur 3: Cattell's scree plot (vooronderzoek directievragenlijst).....	141
Tabel 38: Factorcorrelatiematrix (vooronderzoek directievragenlijst)	142
Tabel 39: Factorladingen na oblique rotatie (vooronderzoek directievragenlijst)	142
Tabel 40: Weerhouden items per factor (vooronderzoek directievragenlijst).....	145
Tabel 41: Kenmerken a priori subschalen en totaalscore (vooronderzoek directievragenlijst)	148

Tabel 42: Interne consistentie a priori subschalen en de totale schaal (vooronderzoek directievragenlijst).....	148
---	-----

Tabel 43: Correlatie tussen item & a priori subschaal/ algemene tevredenheidsscore en de gecorrigeerde item-totaalscore (vooronderzoek directievragenlijst).....	149
--	-----

Tabel 44: Correlatie tussen de a priori subschalen onderling en correlatie tussen de a priori subschalen en de totaalscore/ algemene tevredenheidsscore (vooronderzoek directievragenlijst).....	150
--	-----

<i>HOOFDSTUK 7: PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID: opstelling predictorenvragenlijst</i>

Tabel 45: Parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse) (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst).....	179
---	-----

Tabel 46: t-toetsen (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	184
--	-----

Tabel 47: F-toetsen (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	186
--	-----

Tabel 48: t-toetsen (directievragenlijst)	188
---	-----

Tabel 49: F-toetsen (directievragenlijst)	189
---	-----

<i>HOOFDSTUK 8: DEFINITIEVE AFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN: achtergrondkenmerken responsgroep</i>
--

Tabel 50: Kenmerken van de persoon van het schoolpersoneelslid (leerkrachtvragenlijst)	205
--	-----

Tabel 51: Kenmerken van de CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid (leerkrachtvragenlijst)	207
--	-----

Tabel 52: Kenmerken van de betrokken scholen (leerkrachtvragenlijst).....	210
Tabel 53: Aantal respondenten per onderwijsvorm binnen het regulier secundair onderwijs (leerkrachtvragenlijst)	211
Tabel 54: Aantal respondenten per type/opleidingsvorm binnen het buitengewoon onderwijs (leerkrachtvragenlijst)	211
Tabel 55: Kenmerken van de CLB-ondersteuning aan de school (leerkrachtvragenlijst)	213
Tabel 56: Kenmerken van de persoon van het schoolpersoneelslid (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren).....	217
Tabel 57: Kenmerken van de CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)	219
Tabel 58: Kenmerken van de betrokken scholen (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren).....	222
Tabel 59: Aantal respondenten per onderwijsvorm binnen het regulier secundair onderwijs (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)	223
Tabel 60: Aantal respondenten per type/opleidingsvorm binnen het buitengewoon onderwijs (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)	223
Tabel 61: Kenmerken van de CLB-ondersteuning aan de school (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren).....	225
Tabel 62: Kenmerken van de persoon van het schoolpersoneelslid (directievragenlijst)	228
Tabel 63: Kenmerken van de CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid (directievragenlijst)	230
Tabel 64: Kenmerken van de betrokken scholen (directievragenlijst).....	233

Tabel 65: Aantal respondenten per onderwijsvorm binnen het regulier secundair onderwijs (directievragenlijst)	234
Tabel 66: Aantal respondenten per type/opleidingsvorm binnen het buitengewoon onderwijs (directievragenlijst)	235
Tabel 67: Kenmerken van de CLB-ondersteuning aan de school (directievragenlijst)	237
Tabel 68: Kenmerken van de persoon van de CLB-medewerker (CLB-medewerker-vragenlijst).....	240
Tabel 69: Beleving professionele omgeving door de CLB-medewerker (CLB-medewerker-vragenlijst).....	243
Tabel 70: Frequentie formeel overleg en vaste spreekuren (CLB-medewerker-vragenlijst)	244
Tabel 71: Beoordeling samenwerking tussen school en CLB-medewerker (CLB-medewerker-vragenlijst).....	247

<i>HOOFDSTUK 9: DEFINITIEVE AFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN: resultaten psychometrische analyse leerkrachten</i>

Tabel 72: Itemkenmerken (leerkrachtvragenlijst) (items geordend volgens het gemiddelde)	254
Tabel 73: Kenmerken algemene tevredenheidsscore en loyaliteitsscore (leerkrachtvragenlijst)	255
Figuur 4: Cattell's scree plot (leerkrachtvragenlijst).....	260
Tabel 74: Factorcorrelatiematrix (leerkrachtvragenlijst)	261
Tabel 75: Factorladingen na oblieke rotatie (leerkrachtvragenlijst)	261
Tabel 76: Weerhouden items binnen de subschaal 'Ervaren resultaat'	264

Tabel 77: Weerhouden items binnen de subschaal ‘Bejegening’	265
Tabel 78: Weerhouden items binnen de subschaal ‘Bereikbaarheid’	266
Tabel 79: Weerhouden items binnen de subschaal ‘Communicatie’	266
Tabel 80: Fitmaten voor het model bestaande uit vier subschalen (leerkrachtvragenlijst) ...	269
Tabel 81: Kenmerken subschalen en totaalscore (leerkrachtvragenlijst)	269
Tabel 82: Interne consistentie a priori subschalen en de totale schaal (leerkrachtvragenlijst)	270
Tabel 83: Correlaties item-subschaal, item-algemene tevredenheidsscore, item-totaalscore en de gecorr. item-totaalscore (leerkrachtvragenlijst)	271
Tabel 84: Correlatie tussen de subschalen en de correlatie tussen de subschalen en de totaalscore/algemene tevredenheidsscore (leerkrachtvragenlijst)	272
Tabel 85: Test-hertest-betrouwbaarheid (leerkrachtvragenlijst)	273

<i>HOOFDSTUK 10: DEFINITIEVE AFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN: resultaten psychometrische analyse interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren</i>
--

Tabel 86: Itemkenmerken (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren) (items geordend volgens het gemiddelde)	280
Tabel 87: Kenmerken algemene tevredenheidsscore en loyaliteitsscore (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	281
Figuur 5: Cattell’s scree plot (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	286
Tabel 88: Factorcorrelatiematrix (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	287

Tabel 89: Factorladingen na oblieke rotatie (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	287
Tabel 90: Weerhouden items binnen de subschaal ‘Ervaren resultaat’	290
Tabel 91: Weerhouden items binnen de subschaal ‘Bejegening’	291
Tabel 92: Weerhouden items binnen de subschaal ‘Bereikbaarheid’	292
Tabel 93: Weerhouden items binnen de subschaal ‘Participatie’	292
Tabel 94: Fitmaten voor het model bestaande uit vier subschalen (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	293
Tabel 95: Kenmerken subschalen en totaalscore (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	294
Tabel 96: Interne consistentie a priori subschalen en de totale schaal (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	295
Tabel 97: Correlaties item-subschaal, item-algemene tevredenheidsscore, item-totaalscore en de gecorr. item-totaalscore (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	296
Tabel 98: Correlatie tussen de subschalen en de correlatie tussen de subschalen en de totaalscore/algemene tevredenheidsscore (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	297
Tabel 99: Test-hertest-betrouwbaarheid (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	297

<i>HOOFDSTUK 11: DEFINITIEVE AFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN: resultaten psychometrische analyse directieleden</i>

Tabel 100: Itemkenmerken (directievragenlijst)	306
Tabel 101: Kenmerken algemene tevredenheidsscore en loyaliteitsscore (directievragenlijst)	307
Figuur 6: Cattell's scree plot (directievragenlijst).....	311
Tabel 102: Factorcorrelatiematrix (directievragenlijst)	312
Tabel 103: Factorladingen na oblieke rotatie (directievragenlijst)	313
Tabel 104: Weerhouden items binnen de subschaal 'Ervaren resultaat'	316
Tabel 105: Weerhouden items binnen de subschaal 'Bejegening'	317
Tabel 106: Weerhouden items binnen de subschaal 'Bereikbaarheid'	317
Tabel 107: Weerhouden items binnen de subschaal 'Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg'	318
Tabel 108: Fitmaten voor het model bestaande uit vier subschalen (directievragenlijst)	319
Tabel 109: Kenmerken subschalen en totaalscore (directievragenlijst).....	319
Tabel 110: Interne consistentie a priori subschalen en de totale schaal (directievragenlijst)	320
Tabel 111: Correlaties item-subschaal, item-algemene tevredenheidsscore, item-totaalscore en de gecorr. item-totaalscore (directievragenlijst).....	321
Tabel 112: Correlatie tussen de subschalen en de correlatie tussen de subschalen en de totaalscore/algemene tevredenheidsscore (directievragenlijst)	322
Tabel 113: Test-hertest-betrouwbaarheid (directievragenlijst)	323

<i>HOOFDSTUK 12: TEVREDENHEID OVER DE ONDERSTEUNING DOOR HET CLB: leerkrachten</i>
--

Tabel 114: Overzicht van de gemiddelde scores en standaardafwijkingen op de 28 items, de gemiddelde tevredenheidsscore, de algemene tevredenheidsscore en de loyaliteitsscore (definitieve leerkrachtvragenlijst)	329
Tabel 115: Subschaalkenmerken (definitieve leerkrachtvragenlijst)	332
Tabel 116: Correlatie tussen de subschalen en algemene tevredenheidsscore/loyaliteitsscore (definitieve leerkrachtvragenlijst)	332
Tabel 117: Parameterschattingen en standaardfouten voor het lege twee- en lege drie-niveau-model voor algemene tevredenheid, respectievelijk loyaliteit (definitieve leerkrachtvragenlijst).....	334
Tabel 118: Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de drie-niveau-modellen met algemene tevredenheid en loyaliteit als afhankelijke variabelen (definitieve leerkrachtvragenlijst).....	335
Tabel 119: Prioritaire verbeterpunten (definitieve leerkrachtvragenlijst).....	336

<i>HOOFDSTUK 13: TEVREDENHEID OVER DE ONDERSTEUNING DOOR HET CLB: interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren</i>
--

Tabel 120: Overzicht van de gemiddelde scores en standaardafwijkingen op de 28 items, de gemiddelde tevredenheidsscore, de algemene tevredenheidsscore en de loyaliteitsscore (definitieve vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	343
Tabel 121: Subschaalkenmerken (definitieve vragenlijst interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)	346
Tabel 122: Correlatie tussen de subschalen en algemene tevredenheidsscore/loyaliteitsscore (definitieve vragenlijst interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)	346

Tabel 123: Parameterschattingen en standaardfouten voor het lege één- en lege twee-niveau-model voor algemene tevredenheid, respectievelijk loyaliteit (definitieve vragenlijst interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)..... 348

Tabel 124: Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de twee-niveau-modellen met algemene tevredenheid en loyaliteit als afhankelijke variabelen (definitieve vragenlijst interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)..... 349

Tabel 125: Prioritaire verbeterpunten (definitieve vragenlijst interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren) 350

<i>HOOFDSTUK 14: TEVREDENHEID OVER DE ONDERSTEUNING DOOR HET CLB: directieleden</i>
--

Tabel 126: Overzicht van de gemiddelde scores en standaardafwijkingen op de 26 items, de gemiddelde tevredenheidsscore, de algemene tevredenheidsscore en de loyaliteitsscore (definitieve directievragenlijst) 357

Tabel 127: Subschaalkenmerken (definitieve directievragenlijst) 360

Tabel 128: Correlatie tussen de subschalen en algemene tevredenheidsscore/loyaliteitsscore (definitieve directievragenlijst) 360

Tabel 129: Parameterschattingen en standaardfouten voor het lege één- en lege twee-niveau-model voor algemene tevredenheid, respectievelijk loyaliteit (definitieve directievragenlijst) 362

Tabel 130: Parameterschattingen, standaardfouten en χ^2 -toetsen voor de twee-niveau-modellen met algemene tevredenheid en loyaliteit als afhankelijke variabelen (definitieve directievragenlijst)..... 363

Tabel 131: Prioritaire verbeterpunten (definitieve directievragenlijst)..... 364

HOOFDSTUK 15: PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID: leerkrachten

Figuur 7: Meervoudig lidmaatschap (definitieve afname leerkrachtvragenlijst) 372

Tabel 132: Persoon van de leerkracht: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse) 377

Tabel 133: CLB-ondersteuning aan de leerkracht: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse) 381

Tabel 134: Schoolkenmerken: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)..... 382

Tabel 135: CLB-ondersteuning aan de school (volgens de leerkracht): parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)..... 385

Tabel 136: Kenmerken CLB-medewerker: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse) 386

Tabel 137: Samenwerking school-CLB: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse) 394

HOOFDSTUK 16: PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID: interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren

Tabel 138: Persoon van de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)..... 405

Tabel 139: CLB-ondersteuning aan de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)..... 408

Tabel 140: Schoolkenmerken: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)..... 409

Tabel 141: CLB-ondersteuning aan de school (volgens de interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator): parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse) 412

Tabel 142: Kenmerken CLB-team: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)..... 414

Tabel 143: Samenwerking school-CLB: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse) 419

<i>HOOFDSTUK 17: PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID: directieleden</i>

Tabel 144: Persoon van het directielid: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse) 429

Tabel 145: CLB-ondersteuning aan het directielid: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse) 432

Tabel 146: Schoolkenmerken: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse).....	434
Tabel 147: CLB-ondersteuning aan de school (volgens de directieleden): parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse).....	436
Tabel 148: Kenmerken CLB-team: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse).....	438
Tabel 149: Samenwerking school-CLB: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)	444
Tabel 150: Persoon van het schoolpersoneelslid: algemeen overzicht	446
Tabel 151: CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid: algemeen overzicht.....	447
Tabel 152: Schoolkenmerken: algemeen overzicht	448
Tabel 153: CLB-ondersteuning aan de school: algemeen overzicht.....	449
Tabel 154: Kenmerken CLB-medewerker(s): algemeen overzicht.....	450
Tabel 155: Samenwerking school-CLB: algemeen overzicht.....	451

INLEIDING

ONDERZOEKSLUIK SCHOOLPERSONEELSLEDEN

Dit rapport beschrijft voor het onderzoeksluik “Schoolpersoneelsleden” de onderzoeksopzet en de resultaten (OBPWO-project 04.02, “Tevredenheid van cliënten in de Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een instrumentarium”). Dit onderzoeksproject werd uitgevoerd aan het Centrum voor Schoolpsychologie van de KU Leuven, in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Drie groepen van schoolpersoneelsleden komen in de rapportage aan bod, namelijk leerkrachten, interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directieleden. Voor een algemene inleiding in het onderzoeksproject en de rapportage over het onderzoeksluik “Ouders en leerlingen” verwijzen we naar het rapport “Tevredenheid van cliënten in de Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een instrumentarium. Onderzoeksluik leerlingen en ouders” (Verschueren, Colpin, Ghesquière, Hellinckx, Maes, Penne, & Scheurweg, 2007).

In *hoofdstuk 1* bespreken we de constructie van de itempool voor leerkrachten, interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directieleden. In *hoofdstuk 2* lichten we de doelstellingen en onderzoeksopzet van het vooronderzoek (proefafname) toe. Tijdens deze onderzoeksfase werden de psychometrische kwaliteiten van de ontwikkelde schoolvragenlijsten een eerste maal geëvalueerd. In *hoofdstuk 3*, *hoofdstuk 4* en *hoofdstuk 5* komen de resultaten van deze eerste psychometrische analyse van respectievelijk de leerkrachtvragenlijst, de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en de directievragenlijst aan bod. Deze resultaten gaven aanleiding tot een aanpassing van de vragenlijsten. In *het zesde hoofdstuk* bespreken we de doelstellingen en onderzoeksopzet van de tweede onderzoeksronde (definitieve afname). In een volgend hoofdstuk, *hoofdstuk 7*, lichten we de constructie van de predictorenvragenlijst toe. Tijdens de definitieve afname ontvingen immers de schoolpersoneelsleden, samen met een tevredenheidsvragenlijst, een vragenlijst dat peilde naar verschillende aspecten die mogelijks de cliënttevredenheid voorspelden. Een aantal CLB-medewerkers, verbonden aan de deelnemende scholen, vulden eveneens een predictorenvragenlijst in. In *hoofdstuk 8* lichten we verschillende achtergrondkenmerken van de school(personeelsleden) toe, evenals van de betrokken CLB-medewerkers. De resultaten van de (tweede) psychometrische analyse van de leerkrachtvragenlijst, de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en de directievragenlijst komen respectievelijk aan bod in *hoofdstuk 9*, *hoofdstuk 10* en *hoofdstuk 11*. Vervolgens bespreken we in een aantal hoofdstukken voor de verschillende groepen van schoolpersoneelsleden de tevredenheid over de ondersteuning door het CLB. De cliënttevredenheid van de leerkrachten, de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en de

directieleden worden toegelicht in respectievelijk *hoofdstuk 12*, *hoofdstuk 13* en *hoofdstuk 14*. Ten slotte wijten we enkele hoofdstukken aan de onderzochte predictoren van de cliënttevredenheid (namelijk *hoofdstuk 15*, *hoofdstuk 16* en *hoofdstuk 17*). In het besluit (*hoofdstuk 18*) bespreken we systematisch de voornaamste conclusies uit het onderzoek.

HOOFDSTUK 1.
CONSTRUCTIE TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN VOOR
SCHOOLPERSONEELSLEDEN

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 onderzoek cliënttevredenheid schoolbegeleidingsdiensten

2.2.2. Voorbeelden literatuur rond consultatieve leerlingbegeleiding

2.2.3. Algemene kwaliteitsmodellen

2.3. Gesprekken met betrokken actoren

2.4. Bestaande tevredenheidsinstrumenten binnen de CLB-sector

2.5. Informatie uit geconsulteerde bronnen: besluit

3. Opstelling itempool

3.1. Opstellen aanvankelijke itempool

3.2. Review itempool

3.3. Resulterende itempool

4. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we achtereenvolgens de *bronnen* waarop we ons baseerden bij de constructie van de schoolvragenlijsten en onze werkwijze bij de *formulering van de itempool* die we zouden voorleggen bij de proefafname.

2. Bronnen

Bij de constructie van de schoolvragenlijsten baseerden we ons op vier bronnen: de licentiaatsverhandeling van Wilmots (2005) (2.1.), literatuur (2.2.), gesprekken met betrokken actoren (2.3.) en bestaande instrumenten binnen de CLB-sector (2.4.). Op basis van deze bronnen zullen we vervolgens twee vragen beantwoorden (2.5.). Ten eerste, welke aspecten van een kwaliteitsvolle CLB-ondersteuning vinden leerkrachten, interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directieleden belangrijk. Ten tweede, is het aangewezen dat we één vragenlijst dan wel meerdere vragenlijsten ontwikkelen voor alle schoolpersoneelsleden. Het is immers mogelijk dat de verschillende groepen van personeelsleden in de school met bepaalde aspecten van de CLB-ondersteuning in meer of mindere mate contact komen waardoor ze andere verwachtingen hebben of een beter zicht op bepaalde aspecten hebben. Dit zou dan tot gevolg hebben dat we voor leerkrachten, interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directie(leden) een aparte vragenlijst moeten construeren.

2.1. Voorafgaand licentiaatsonderzoek Wilmots

Voor een samenvatting van het licentiaatsonderzoek van Wilmots (2005) verwijzen we naar het rapport van het onderzoeksluik leerlingen en ouders binnen het OBPWO-project: “Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een instrumentarium. Onderzoeksluik ouders en leerlingen” (Verschuere, Colpin, Ghesquière, Hellinkx, Maes, Penne, & Scheurweg, 2007).

Hoewel we Wilmots (2005) als een interessante inspiratiebron hanteerden bij de constructie van de schoolvragenlijsten, benaderden we de ontwikkelde ouder- en leerlingvragenlijst kritisch. De door Wilmots (2005) beschreven items op de leerling- en oudervragenlijst zijn

immers waarschijnlijk enigszins verschillend van mogelijke items op de schoolvragenlijsten. Tevens is het mogelijk dat schoolpersoneelsleden niet dezelfde aspecten (kwaliteitsdimensies) belangrijk vinden bij hun beoordeling van de ondersteuning door het CLB in vergelijking met de cliëntengroep van ouders en leerlingen.

2.2. Literatuur

Bij de constructie van de schoolvragenlijsten baseerden we ons op literatuur over de volgende onderwerpen:

- cliënttevredenheid, kwaliteit en de relatie tussen cliënttevredenheid en kwaliteit van de dienstverlening;
- het opzetten van tevredenheidsonderzoek;
- literatuur over “school psychology services”, “educational psychology services” en andere diensten in het buitenland die vergelijkbaar zijn met CLB’s (bv. cliënttevredenheid over deze diensten, verwachtingen, opvattingen, ...);
- literatuur specifiek over consultatieve leerlingbegeleiding
- literatuur met betrekking tot algemene kwaliteitsmodellen

Hierbij ging het om zowel nationale als internationale literatuur. Omdat het literatuuronderzoek louter in functie van de constructie van de schoolvragenlijsten gebeurde, geven we hieronder geen uitgebreide literatuurbespreking weer. Overigens stelden we vast, net zoals andere auteurs (e.g., Anthun, 2000a), dat er weinig empirisch onderzoek bestaat naar de dimensies van een kwaliteitsvolle dienstverlening door schoolbegeleidingsdiensten.

2.2.1. Voorbeelden onderzoek rond cliënttevredenheid over schoolbegeleidingsdiensten

Anthun (1999) onderscheidde voor de leerkrachten na een exploratorische factoranalyse één kwaliteitsdimensie, namelijk “adaptability of support”. Deze kwaliteitsdimensie¹ peilde naar de bekwaamheid om de ondersteuning aan de klas- en schoolsituatie en de vragen van de leerkracht aan te passen. Tevens peilden enkele items binnen deze dimensie naar de mate waarin de leerkracht ervaart dat de schoolbegeleider naar zijn mening luistert en zich gerespecteerd voelt als beroepskracht. Voor leidinggevendenden (‘administrators’) kwam Anthun

¹ Vertaling/ omschrijving op basis van corresponderende items en/ of de beschrijving van de auteur. Idem voor de andere vermelde onderzoeken.

(1999) tot een meer genuanceerde factoroplossing, aangezien hij voor deze groep drie dimensies onderscheidde: “responsiveness of support” (respectvolle bejegening), “timeliness of support” (snelheid waarmee ondersteuning volgt op een hulpvraag) en “availability of support” (beschikbaarheid en bereikbaarheid). De groep van leidinggevendenden omvatte voornamelijk directieleden (‘principals’) en enkele leerlingbegeleiders (‘counsellors’).

Anthun (2000a) bevroeg via een vragenlijst de cliënttevredenheid van leerkrachten en leidinggevendenden over schoolbegeleidingsdiensten. Voor leerkrachten kwam hij tot drie kwaliteitsdimensies: “adaptability” (het vermogen tot aanpassing aan de specifieke probleemsituatie, de context en de organisatiecultuur), “effectiveness” (snelle en duurzame oplossingen bieden) en “availability” (beschikbaarheid en bereikbaarheid). Iedere dimensie had een significant effect op de evaluatie van de ondersteuning, waarbij “effectiveness” en “availability” het meeste doorwogen. Voor de leidinggevendenden vond hij vier kwaliteitsdimensies: “response” (respectvolle benadering), “effectiveness” (effectiviteit), “availability” (beschikbaarheid en bereikbaarheid) en “durability” (duurzaamheid van de oplossingen). Leidinggevendenden hechtten minder belang aan “effectiveness” dan leerkrachten bij hun evaluatie van de dienstverlening. Na een exploratorische factoranalyse voor de hele groep van schoolpersoneel kwam Anthun (2000a) tot drie kwaliteitsdimensies: “adaptability”, “effectiveness” en “availability”.

Bij vergelijking tussen de bevraging bij het schoolpersoneel en een door hem uitgevoerde ouderbevraging (Anthun, 2000b) vond hij dat beide groepen enkele dezelfde kwaliteitsdimensies belangrijk vinden, namelijk “effectiveness” en “consideration”. “Consideration” definieerde hij als een samenvoeging van enerzijds een kwaliteitsdimensie binnen de oudervragenlijst “courtesy” (respectvolle benadering) en anderzijds een kwaliteitsdimensie binnen de schoolvragenlijst “adaptability”. “Consideration” verwijst naar een respectvolle benadering van de persoon/ rol van de cliënt en de lokale sociale context/ schoolcultuur. Het schoolpersoneel leek meer belang te hechten aan “availability” dan de ouders, en dit was nog belangrijker voor de leidinggevendenden dan de leerkrachten. Ouders hebben immers meestal minder contact met een schoolbegeleidingsdienst waardoor ze minder zicht hebben op de “availability”.

House (1993) ontwikkelde een tevredenheidsvragenlijst voor leerkrachten en leidinggevendenden. Hoewel het aantal items verschilde voor beide groepen, bestonden de

vragenlijsten grotendeels uit dezelfde items. Bovendien konden de items op beide vragenlijsten onder dezelfde kwaliteitsdimensies geplaatst worden. De vragenlijsten peilden volgens House (1993) naar zes kwaliteitsdimensies: (1) “availability” (bereikbaarheid en beschikbaarheid), (2) “responsiveness” (de snelheid waarmee ondersteuning volgt op een hulpvraag), (3) “timeliness” (de mate waarin activiteiten worden uitgevoerd binnen de afgesproken of verwachte termijn), (4) “pleasantness/ professional behaviors” (bejegening), (5) “utility” (de mate waarin de cliënt de ondersteuning als waardevol beoordeelt), (6) “satisfaction” (de mate waarin de cliënt tevreden is over de dienstverlening).

McKeever (1996) peilde door middel van een vragenlijst naar de cliënttevredenheid bij schoolpersoneelsleden, die overwegend heel tevreden waren over de schoolbegeleidingsdienst. Zij verwezen echter naar volgende minpunten: de lange tijdspanne tussen de doorverwijzing van een kind en de interventie, de geringe transparante doorverwijzingsprocedure, een lage aanwezigheid van de begeleider op school en een gebrek aan personeel binnen de dienst.

Fairchild en Seeley (1996) onderzochten de cliënttevredenheid van leerlingen, ouders en schoolpersoneelsleden (leerkrachten en leidinggevendenden) over de ondersteuning. Zij peilden door middel van een vragenlijst naar volgende aspecten: bereikbaarheid; beschikbaarheid; bereidheid om bij uiteenlopende vragen hulp te bieden; snelheid waarmee ondersteuning op een hulpvraag volgt; rekening houden met het tijdsschema van de leerkracht; zich aan afspraken houden; respect; in een redelijke termijn feedback geven over resultaten; in een begrijpbare taal feedback geven; geven van waardevolle suggesties/ ideeën; opvolging van probleemsituaties.

2.2.2. Voorbeelden literatuur rond consultatieve leerlingbegeleiding

Pérez-González, García-Ros en Gómez-Artiga (2004) stelden dat het proces van ondersteuning van leerkrachten drie belangrijke karakteristieken moet hebben: (1) de ondersteuning moet door de leerkrachten als waardevol en efficiënt beoordeeld worden, (2) de schoolbegeleiders hanteren een taal dat gedeeld wordt door de leerkrachten en (3) de ondersteuning is afgestemd op de karakteristieken van de school en de rol van de leerkrachten. Met de bedoeling om een meer gedetailleerd beeld te krijgen van de

vaardigheden van belang binnen het proces van consultatie, ontwikkelden Pérez-Gonzalez et al. (2004) een vragenlijst waarmee leerkrachten de relevantie van een aantal vaardigheden beoordelen. Door middel van een exploratorische factoranalyse extraheerden ze drie subschalen. Een eerste subschaal was '*expert knowledge and attitude toward interaction*' dat verwees naar vaardigheden van belang voor een effectief verloop van de consultatie (weten wanneer en welke vragen te stellen,...). Een tweede subschaal was '*coordination in the intervention process*' dat verwees naar vaardigheden die verband houden met het begrijpen van de situatie van de leerkracht, empathie en het identificeren van ondersteunende bronnen/materialen waarop de leerkrachten beroep kunnen doen bij het uitvoeren van een interventie. Een derde subschaal was '*initiative and follow-up of the intervention*' dat verwees naar vaardigheden van belang bij de opvolging van gekozen interventies.

Mucha (1994) ontwikkelde de '*Consultation Evaluation Scale for Schools*' dat peilde naar de perceptie en verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van het proces van consultatie. Door middel van een exploratorische factoranalyse extraheerde zij vier subschalen: Een eerste subschaal was '*the expert model*' dat betrekking had op de mate waarin een leerkracht belang hecht aan een rol van de schoolbegeleider als expert (bv. 'een taak van de schoolbegeleider is om interventiestrategieën te ontwikkelen',...). Een tweede subschaal was '*the collaborative model*' dat peilde naar het belang dat een leerkracht hecht aan de samenwerking met een schoolbegeleider als gelijkwaardige partners ('de interventiestrategieën binnen de klassituatie dienen bedacht te worden door zowel de schoolbegeleider als de leerkracht', ...). Een derde subschaal was '*personal communication*' dat verwees naar de communicatievaardigheden van de schoolbegeleider ('de schoolbegeleider kan goed luisteren', ...). Een vierde subschaal was '*time management*' dat peilde naar de wijze waarop de schoolbegeleider met tijd omgaat en respect heeft voor het tijdsschema van leerkrachten ('de schoolbegeleider geeft snel feedback', ...). Verder vonden leerkrachten belangrijk dat schoolbegeleiders zich zowel als een expert kunnen opstellen als zich als een meer gelijkwaardige partner kunnen gedragen. Ten slotte bleek dat leerkrachten voornamelijk ontevreden zijn over het tijdsmanagement van schoolbegeleiders.

Schiappa, Beaulieu, Wilczenski, Bontrager (2000) onderzochten door middel van interviews de ervaringen van leerkrachten ten aanzien van de ondersteuning door een schoolbegeleidingsdienst. De leerkrachten waren vaak ontevreden over de afstemming van de voorgestelde interventies op hun klassituatie. De interventiestrategieën waren immers vaak

niet realistisch binnen de klassituatie van de leerkrachten. Daarom stelden Schiappa et al. (2000) dat het aangewezen is dat schoolbegeleiders zich minder opstellen als experts. Leerkrachten daarentegen dienen aangemoedigd te worden om zich als meer gelijkwaardige partners binnen de samenwerking met de schoolbegeleiding op te stellen.

Knoff, Sullivan en Liu (1995) ontwikkelden een vragenlijst dat peilde naar het belang dat leerkrachten hechten aan een aantal vaardigheden en karakteristieken van schoolbegeleiders (*Consultant Effectiveness Scale*). Op basis van voorafgaand onderzoek werden deze vaardigheden en karakteristieken verondersteld typerend te zijn voor effectieve schoolbegeleiders. De ontwikkelde vragenlijst was gebaseerd op een eerdere versie van de '*Consultant Effectiveness Scale*' (Knoff, McKenna, & Riser, 1991). Door middel van een exploratorische factoranalyse extraheerden ze twee subschalen. Een eerste subschaal was '*consultant knowledge, process, and application skill*' dat peilde naar aspecten die een invloed hebben op de uitbouw van een relatie met de leerkracht en op het vlot doorlopen van de verschillende stadia van consultatie (bv. kunnen samenwerken met de leerkracht). Een tweede subschaal was '*consultant interpersonal en problem-solving skills*' dat verwees naar vaardigheden en karakteristieken die niet alleen een invloed op het proces van consultatie hebben maar ook in meer algemene zin typerend zijn voor effectieve schoolpsychologen (bv. interesse tonen, betrouwbaar zijn, ...).

Meijer (2000) stelde dat het belangrijk is om na te gaan hoe leerkrachten het verloop van de consultatieve leerlingbegeleiding ervaren en waarderen. Hij beschreef daarom een korte vragenlijst dat peilde naar de volgende aspecten: de mate waarin de leerkracht een inbreng kan hebben tijdens gesprekken; de mate waarin de begeleider gesprekken structureert; de lengte van gesprekken; de ruimte die de leerkracht ervaart om vragen duidelijk te maken; de hulp bij het verhelderen van problemen; de inbreng van de begeleider in gesprekken; het hebben van nieuwe gezichtspunten betreffende problemen van een leerling en de oplossing; de mate waarin problemen werden geanalyseerd; de bespreking van hulpmaatregelen; het hebben van een betere kijk op de leerling; de mate waarin men een beter idee heeft over de aanpak/hulp en wat men concreet met de leerling kan gaan doen.

2.2.3. Algemene kwaliteitsmodellen

Verder bood literatuur over algemene kwaliteitsmodellen ons enige inspiratie bij het bepalen van de kwaliteitsdimensies die de schoolvragenlijsten beogen te meten. Voor een bondige bespreking van deze algemene kwaliteitsmodellen verwijzen we naar het rapport van het onderzoeksluik leerlingen en ouders binnen het OBPWO-project: “Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een instrumentarium. Onderzoeksluik ouders en leerlingen” (Verschueren, Colpin, Ghesquière, Hellinkx, Maes, Penne, & Scheurweg, 2007).

2.3. Gesprekken met betrokken actoren

We hadden met verschillende actoren binnen het onderwijsveld verkennende gesprekken. Door middel van deze gesprekken beoogden we ten eerste een verdere definiëring van aspecten van een kwaliteitsvolle ondersteuning die schoolpersoneelsleden belangrijk vinden. We onderzochten of de vermelde kwaliteitsdimensies uit de internationale literatuur en de licentiaatsverhandeling van Wilmots (2005) eveneens belangrijk gevonden worden door personeelsleden van Vlaamse scholen. Ten tweede wilden we nagaan of de schoolpersoneelsleden de deskundigheid van de CLB-medewerker kunnen en willen evalueren. In de literatuur over cliënttevredenheid bestaat er immers enige controverse of het aangewezen is dat de cliënt de deskundigheid van de professionele hulpverlener beoordeelt. Sommige auteurs stellen dat cliënten wel een oordeel kunnen/moeten vormen over de functionele kwaliteit van de hulpverlening (wijze waarop de hulpverlening wordt geboden), maar niet zozeer over de technische kwaliteit ervan (welke hulp wordt geboden). De cliënt zou immers minder zicht hebben op de technische kwaliteit van de hulpverlening (Van der Loo, 1995; Vermeire, 1992; VOCA, 2002).

We hadden met de volgende actoren een verkennend gesprek:

- *CLB-sector*: vijf CLB's waren betrokken, verspreid over net en provincie (zie tabel 1). Hierbij hadden we telkens een gesprek met de CLB-directielid (eventueel samen met een kwaliteitscoördinator).

Tabel 1

Verdeling van CLB's over net en provincie (verkennende gesprekken)

	Provincie				
	Antwerpen	Vlaams-Brabant	Limburg	Oost-Vlaanderen	West-Vlaanderen
Vrij gesubsidieerd net		1		1	
Officieel gesubsidieerd net			1		
Gemeenschapsonderwijs	1				1

- *Schoolpersoneelsleden*: We vroegen aan ieder betrokken CLB-directie de naam van één school waarvan men inschatte dat de schoolpersoneelsleden eerder tevreden zijn en één school waarvan de personeelsleden eerder ontevreden zijn over de ondersteuning vanuit het CLB. Ten eerste wilden we hierdoor controleren of eerder tevreden en eerder ontevreden schoolpersoneelsleden al dan niet dezelfde kwaliteitsdimensies belangrijk vinden. Ten tweede zorgden we hierdoor dat we een gesprek hadden met schoolpersoneelsleden verspreid over de verschillende provincies en netten.

Uitgezonderd het autonoom lager onderwijs waren alle onderwijsniveaus vertegenwoordigd tijdens de verkennende gesprekken (zie tabel 2). We hadden een gesprek met personeelsleden van één school uit het buitengewoon onderwijs. Bovendien betrokken we één Centrum voor Erkende Vorming, zodat we ook aandacht hadden voor de opvattingen en verwachtingen van deze cliëntengroep ten aanzien van het CLB².

Tabel 2

Verdeling schoolpersoneelsleden over onderwijsniveau en gewoon versus buitengewoon onderwijs (verkennende gesprekken)

	onderwijsniveau			
	autonoom kleuter	autonoom lager	basis	secundair onderwijs
regulier onderwijs	1		2	5
buitengewoon onderwijs			1	

Binnen iedere school hadden we een individueel gesprek met één directie(lid), één interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator/orthopedagoog en één leerkracht. Zo hadden we een verkennend gesprek met 10 directie(leden), zes interne leerlingbegeleiders, drie zorgcoördinatoren, één orthopedagoog en 10 leerkrachten. We kozen voor individuele gesprekken omdat ieder personeelslid dan vrijuit zijn opvattingen, verwachtingen en ervaringen kon vertellen. Tevens hadden deze gesprekken een semi-gestructureerd karakter, omdat we twee centrale vragen op voorhand hadden geformuleerd. Naargelang de antwoorden

² Het betrokken Centrum voor Erkende Vorming werd niet vermeld in tabel 2.

van de personeelsleden stelden we één of meerdere bijvragen. Ten eerste vroegen we tijdens ieder gesprek naar de verwachtingen van het personeelslid ten aanzien van de ondersteuning door het CLB. Ten tweede vroegen we aan ieder personeelslid of hij de deskundigheid van de CLB-medewerker zou kunnen en willen beoordelen.

We besloten ten eerste dat eerder tevreden en eerder ontevreden personeelsleden dezelfde kwaliteitsdimensies van belang vinden. Zij verwezen naar dezelfde aspecten van een kwaliteitsvolle CLB-ondersteuning die binnen een tevredenheidsvragenlijst(en) voor schoolpersoneelsleden aan bod dienen te komen.

Ten tweede achtten de schoolpersoneelsleden het meestal mogelijk om een uitspraak te doen over de deskundigheid van een CLB-medewerker. Enkelen voegden hieraan toe dat het slechts een perceptie van de deskundigheid betreft, dat men hierover niet zeker kan zijn (aangezien men zelf te weinig kennis heeft over welke hulp in specifieke probleemsituaties adequaat is). Tijdens de verkennende gesprekken bleek dat schoolpersoneelsleden in ieder geval uitspraken doen over de deskundigheid, of het gebrek daaraan, van een CLB-medewerker, zoals “het CLB is op overleg alleen maar aanwezig om zijn dossiers aan te vullen” en “het CLB weet vaak niets meer wat we zelf al weten”.

Ten derde stelden we vast dat de onderscheiden groepen van personeelsleden dezelfde aspecten van een kwaliteitsvolle CLB-ondersteuning belangrijk vinden. Een eerste aspect betrof de omgang met het personeelslid (voldoende tijd nemen om naar zijn verhaal te luisteren, de wil tonen om een goede ondersteuning te bieden, het au serieux nemen van de ideeën van het personeelslid, ...). Ten tweede hechtten de personeelsleden belang aan voldoende continuïteit binnen de CLB-ondersteuning (het maken van afspraken over het verdere verloop van de begeleiding, ...) Ten derde vonden de schoolpersoneelsleden belangrijk dat zij resultaten kunnen ervaren (concrete handvatten voor de omgang met specifieke probleemsituaties, een beter begrip van probleemsituaties, zich zekerder voelen bij hun aanpak, ...). Een vierde aspect had betrekking op de omgang met informatie door de CLB-medewerker (tijdige en duidelijke feedback over interventies, ...). Een vijfde aspect was een voldoende bereikbaarheid en beschikbaarheid van de CLB-medewerker (de aanwezigheid op school, snel kunnen overleggen nadat ze een probleem aan het CLB gesignaleerd hebben, ...). Een laatste aspect was de afstemming van de ondersteuning op de klassituatie en de

ruimere schoolse context (aandacht hebben voor de specifieke klassituatie, kennis hebben van de zorgstructuur op school, ...).

Hoewel de verscheidene groepen van personeelsleden dezelfde kwaliteitsdimensies belangrijk vonden, legden ze afhankelijk van hun functie binnen de school soms verschillende accenten. Uiteraard waren er ook verschillen binnen de groepen van de schoolpersoneelsleden, ten gevolge van onder meer de specifieke invulling van de functie binnen de school. Het belang hiervan was dat we met de verschillende accenten rekening moesten houden bij de formulering van concrete items. Directie(leden) legden in vergelijking met de andere onderwijsfuncties meer de nadruk op formele aspecten, bijvoorbeeld het naleven van afspraken uit de afsprakennota of de bijzondere bepalingen. Verder legden ze meer de nadruk op het schoolniveau. Dit uitte zich enerzijds in hun taalgebruik, aangezien ze eerder spraken in termen van “de school” (bijvoorbeeld, de *school* ondersteunen bij de omgang met leerproblemen) dan in termen van “een persoonlijke relatie” (bijvoorbeeld, ondersteunt *mij* voldoende in de omgang met leerproblemen). Anderzijds legden ze inhoudelijk meer de nadruk op het schoolniveau, waarbij ze verwezen naar de schoolcultuur en de schoolorganisatie. Voorbeelden hiervan waren: voeling hebben met de gewoonten en afspraken op school, kennis hebben van de specifieke zorgstructuur op school, rekening houden met de specifieke noden aan ondersteuning binnen de school, kennis van het schoolpersoneel (wie werkt op de school?) en een goede samenwerking tussen de interne leerlingbegeleiding en het CLB. Leerkrachten formuleerden meer in vergelijking met de andere onderwijsfuncties hun verwachtingen vanuit de dagelijkse omgang met leerlingen in hun klas. We hoorden regelmatig dat ze snelle en concrete handvatten verwachten om met problemen van leerlingen om te gaan. Tevens vonden ze het vaak belangrijk om regelmatige feedback te krijgen over interventies. De interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren daarentegen combineerden a.h.w. het perspectief van de directieleden en de leerkrachten. Ze formuleerden hun verwachtingen zowel vanuit de dagelijkse omgang met leerlingen (en leerkrachten) als vanuit hun betrokkenheid bij de uitwerking van het zorgbeleid op school. In vergelijking met leerkrachten verwezen ze bijvoorbeeld meer naar de afstemming tussen de interne en externe leerlingbegeleiding, het belang van een goede taakverdeling tussen het CLB en de interne leerlingbegeleiding, Verder vonden zij vaak belangrijk om regelmatige feedback over CLB-interventies te krijgen (zodat zij bijvoorbeeld leerkrachten beter kunnen ondersteunen in de omgang met deze leerling).

2.4. Bestaande tevredenheidsinstrumenten binnen de CLB-sector

Bij de constructie van de schoolvragenlijsten baseerden we ons ten slotte op bestaande tevredenheidsinstrumenten binnen de CLB-sector. Voor een overzicht van de respons vanuit de CLB's naar aanleiding van onze vraag naar bestaande tevredenheidsinstrumenten verwijzen we naar het rapport van het onderzoeksluik leerlingen en ouders binnen het OBPWO-project: "Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een instrumentarium. Onderzoeksluik ouders en leerlingen" (Verschuere, Colpin, Ghesquière, Hellinkx, Maes, Penne, & Scheurweg, 2007). Wat betreft de schoolvragenlijsten voegen we hieraan toe dat de instrumenten voor de verschillende groepen van schoolpersoneelsleden inhoudelijk meestal dezelfde zijn. Er worden dus meestal geen specifieke items geformuleerd afgestemd op de groep van personeelsleden die men wil bevragen. Bovendien zijn de meeste instrumenten expliciet gericht aan de schooldirecties. De items verwijzen voornamelijk naar de bereikbaarheid van het CLB en de mate waarin de afsprakennota/bijzondere bepalingen (en beleidsplan/beleidscontract) werden gerealiseerd. Verder vonden we vaak verschillende vragen terug die betrekking hebben op de omgang met informatie (duidelijkheid over de vragen waarmee men terecht kan bij het CLB, doorstroming van informatie, informatie over werking CLB, ...). Vragen die peilen naar de bejegening van het schoolpersoneel (bv. luisterbereidheid, ...) komen minder aan bod binnen de bestaande instrumenten.

Ten slotte werd er door de netoverstijgende overleggroep kwaliteitszorg CLB (2004) een leidraad voor voortgangsgesprekken tussen school en CLB ontwikkeld. Deze leidraad vermeldt een aantal aandachtspunten dat aan bod kan komen tijdens het gesprek tussen school en CLB ter evaluatie van de afsprakennota en de bijzondere bepalingen. Volgende aspecten worden vermeld: de mate waarin gemaakte afspraken en beloften werden nagekomen; de snelheid waarmee het CLB reageert op vragen; afspraken over en de realisatie van diensten die het CLB levert; het vertrouwen van de school ten aanzien van het CLB (overdracht leerlinggegevens, ...); toegankelijkheid van het CLB; beschikbaarheid van het CLB; de communicatie tussen school en CLB; de mate waarin de dienstverlening is afgestemd op de school; de flexibiliteit van de ondersteuning; de zichtbaarheid van het CLB binnen de school; de benadering van de school (bv. respect voor het pedagogisch project van de school).

2.5. Informatie uit geconsulteerde bronnen: besluit

Een eerste vraag die we op basis van de geconsulteerde bronnen beantwoordden, was de volgende: Welke aspecten van een kwaliteitsvolle CLB-ondersteuning vinden leerkrachten, interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directieleden belangrijk? Doorheen de verschillende bronnen kwamen een aantal kwaliteitsdimensies steeds in meer of mindere mate terug. Een eerste aspect heeft betrekking op een respectvolle benadering van het schoolpersoneelslid en de school in het algemeen (luisterbereidheid, zich houden aan afspraken, ...). We besloten om dit aspect op te splitsen in enerzijds de kwaliteitsdimensie *'bejegening'* dat peilt naar een basishouding gekenmerkt door luisterbereidheid, het tonen van interesse en de wil om ondersteuning te bieden. Anderzijds formuleerden we de kwaliteitsdimensie *'deontologisch handelen'* dat verwijst naar meer specifieke aspecten binnen de deontologie van de CLB-medewerker (omgang met vertrouwelijke gegevens over leerlingen, respect voor de waarden van de school, respect voor gemaakte afspraken, ...). Hoewel de kwaliteitsdimensies *'bejegening'* en *'deontologisch handelen'* op conceptueel vlak bij elkaar aansluiten, wilden we het verschil in nuance tussen beiden tot uiting laten komen door ze als afzonderlijke a priori dimensies te formuleren. Een derde kwaliteitsdimensie die doorheen de verschillende bronnen steeds aan bod kwam, was *'bereikbaarheid'* (bijvoorbeeld, voldoende aanwezigheid op school). Een vierde kwaliteitsdimensie was *'afstemming'* dat betrekking heeft op de mate waarin de CLB-ondersteuning op maat verloopt van de persoon van het schoolpersoneelslid en de context waarin hij werkzaam is (klas, school). Een vijfde kwaliteitsdimensie waarnaar de verschillende bronnen verwezen, heeft betrekking op *'de continuïteit van de ondersteuning'* (de opvolging van een begeleiding, ...). Een zesde kwaliteitsdimensie was het *'ervaren resultaat'* (bijvoorbeeld, bruikbare suggesties waardoor de school zich op weg geholpen voelt). Verder formuleerden we een aantal items die betrekking heeft op de omgang met *'informatie'* binnen het CLB (bijvoorbeeld, tijdige en begrijpbare feedback over diagnostische resultaten). Ten slotte kwam de kwaliteitsdimensie *'participatie'* steeds aan bod binnen de verschillende bronnen. Deze dimensie verwijst naar de mate waarin het schoolpersoneelslid zich betrokken voelt en erkend wordt als een gelijkwaardige partner door de CLB-medewerker.

Uit bovenstaande bespreking van de a priori kwaliteitsdimensies van de schoolvragenlijsten, valt een sterke gelijkenis met de a priori dimensies van de ouder- en leerlingvragenlijst op. Een uitzondering was de kwaliteitsdimensie *'afstemming'* dat niet als een afzonderlijke

dimensie op de ouder- en leerlingvragenlijst terugkomt. Ten eerste beschouwden we op basis van voorafgaand onderzoek (Anthun 1999, 2000a) ‘afstemming’ als een afzonderlijke kwaliteitsdimensie. Bovendien verwezen schoolpersoneelsleden tijdens de verkennende gesprekken vaak expliciet naar het belang dat de CLB-ondersteuning afgestemd is op zijn persoon en de context waarin hij zijn functie uitoefent.

Een tweede vraag die we op basis van de geconsulteerde bronnen beantwoordden, was of we voor de verschillende groepen van schoolpersoneelsleden dezelfde vragenlijst moesten ontwikkelen bestaande uit dezelfde kwaliteitsdimensies en dezelfde items. Wat betreft de kwaliteitsdimensies bleek dat we bij de verschillende groepen van personeelsleden dezelfde dimensies konden onderscheiden. Hierbij veronderstelden we niet dat zij even veel belang hechten aan iedere gemeenschappelijke dimensie. We stelden verder vast dat zij binnen deze gemeenschappelijke dimensies soms verschillende accenten legden (zie 2.3.). Daarom leek het ons aangewezen om voor de verscheidene groepen van personeelsleden een aantal meer unieke items te formuleren.

3. Opstelling itempool

3.1. Opstellen aanvankelijke itempool

Een volgende stap hield in dat we de vermelde a priori dimensies concretiseerden in een aantal items. Voor mogelijke items baseerden we ons opnieuw op bovenstaande bronnen. Bovendien bekeken we een aantal beleidsdocumenten betreffende het CLB en zorgbeleid op school, waarbij we vooral denken aan het CLB-decreet (1998). Deze documenten wezen ons op het belang om een aantal specifieke aspecten te bevragen betreffende de samenwerking tussen school en CLB (waarbij we onder meer denken aan de samenwerking in het kader van de leerplichtcontrole, profylactische maatregelen en de organisatie van medische consulten).

Bij het opstellen van de aanvankelijke itempool besloten we om de meeste items aan alle groepen van schoolpersoneelsleden voor te leggen. We beschouwden de daaropvolgende review immers als een gelegenheid om de veronderstelde verschillen tussen de groepen van personeelsleden een tweede maal te bevragen. Op de aanvankelijke leerkrachtvragenlijst

werden daarom slechts drie items niet opgenomen in vergelijking met de andere schoolvragenlijsten. Hierbij had één item betrekking op de afsprakennota/bijzondere bepalingen, één item op de organisatie van medische consulten en één item op de samenwerking tussen de interne leerlingbegeleiding en het CLB.

Bovendien werd een aantal items negatief geformuleerd. Door een deel van de items negatief te formuleren zouden we immers tegemoet kunnen komen aan een responsbias (DeVellis, 1991).

Uiteindelijk kwamen we voor de directieleden en de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren tot een aanvankelijke itempool bestaande uit 78 items, verdeeld over acht a priori dimensies: bejegening (10 items, waarvan twee negatief geformuleerd), participatie (acht items, waarvan één negatief geformuleerd), ervaren resultaat (17 items, waarvan twee negatief geformuleerd), deontologisch handelen (10 items, waarvan één negatief geformuleerd), continuïteit van de ondersteuning (zes items), bereikbaarheid (acht items, waarvan twee negatief geformuleerd), informatie (10 items, waarvan één negatief geformuleerd) en afstemming (negen items, waarvan twee negatief geformuleerd). De aanvankelijke leerkrachtvragenlijst telde 75 items (één item minder binnen de dimensies ‘deontologisch handelen’, ‘ervaren resultaat’ en ‘afstemming’).

3.2. Review itempool

We lieten de aanvankelijke itempool beoordelen door relevante betrokkenen, zoals literatuur aanraadt (DeVellis, 1991). Concreet hadden we opnieuw een individueel gesprek³ met een aantal schoolpersoneelsleden dat eveneens bevraagd werd tijdens de verkennende gesprekken (2.3.). Er waren bij de review vijf scholen betrokken, verspreid over de verschillende netten en onderwijsniveaus. Er werd ook een basisschool uit het buitengewoon onderwijs betrokken. Per school werd één leerkracht, één interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator en één directielid bevraagd.

³ uitgezonderd de directrice van een autonome kleuterschool en een leerkracht van een secundaire school die wegens praktische redenen schriftelijke feedback gaven op de aanvankelijke itempool.

Wat betreft de CLB-sector hadden we naast een gesprek met dezelfde CLB-directies betrokken tijdens de verkennende gesprekken (al dan niet samen met een kwaliteitscoördinator) een bijkomend gesprek met de kwaliteitscel van een CLB uit het officieel gesubsidieerd net. Verder hadden we een overleg met enkele beleidsverantwoordelijken binnen de CLB-sector, namelijk de Netoverschrijdende Overleggroep Kwaliteitszorg, vertegenwoordigers van de Visitatiecommissie CLB, CLB-inspectie en vertegenwoordigers van het Departement Onderwijs Afdeling Centra voor Leerlingenbegeleiding.

De betrokkenen werden tijdens de review gevraagd ieder item te beoordelen op haar relevantie en op haar duidelijkheid. Verder werd gevraagd of de vragenlijst volledig was en zo neen, welke items nog toegevoegd moesten worden. Bovendien werd de vraag naar eventuele suggesties gesteld om de vragenlijst te verbeteren. Ten slotte beoordeelden de schoolpersoneelsleden per item in welke mate men zicht heeft op het bevraagde aspect. Op basis van deze gegevens werden doorheen de review items geherformuleerd en toegevoegd. Indien we na een gesprek een item herformuleerden of toevoegden, werd dit tijdens een volgend gesprek voorgelegd.

3.3. Resulterende itempool

Op basis van feedback uit de review en eigen reflectie werd de aanvankelijke itempool aangepast en gereduceerd. We besloten om enkele items alleen aan directieleden voor te leggen tijdens het vooronderzoek (de zogenaamde proefafname). Deze items hadden betrekking op de organisatie van de medische consulten en de mate waarin het CLB zich aan afspraken uit de afsprakennota/bijzondere bepalingen houdt. Bovendien besloten we om tijdens het vooronderzoek het item dat peilde naar de CLB-begeleiding bij vragen over de ondersteuning van leerkrachten enkel aan de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren voor te leggen. Verder formuleerden we enkele items alleen op de directievragenlijst en de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren. Deze items hadden betrekking op de ondersteuning in het contact met externen, de samenwerking tussen de interne leerlingbegeleiding en het CLB en de ondersteuning bij het zorgbeleid binnen de school. We beperkten het aantal items dat slechts op één of twee schoolvragenlijsten zou komen,

aangezien we vooral na het vooronderzoek items wilden schrappen waarvan bleek dat ze niet zinvol waren om te bevragen bij een bepaalde groep van personeelsleden.

Tijdens de review suggereerden een aantal personen om de negatieve items positief te herformuleren, zodat deze items gemakkelijker te begrijpen waren. Daarom besloten we om tijdens het vooronderzoek voor een aantal negatief geformuleerde items eveneens een positief geformuleerd item met dezelfde inhoud op te stellen. Deze positief equivalente items zouden ons toelaten om te evalueren of het al dan niet aangewezen is om tijdens de definitieve afname opnieuw negatief geformuleerde items voor te leggen.

De *leerkrachtvragenlijst* die werd voorgelegd tijdens het vooronderzoek bestond uit 65 items verdeeld over de volgende a priori dimensies (zie bijlage 1): bejegening (acht items, waarvan één negatief geformuleerd), participatie (negen items, waarvan één negatief geformuleerd en één positief equivalent), ervaren resultaat (13 items, waarvan twee negatief geformuleerd), deontologisch handelen (zes items, waarvan één negatief geformuleerd), continuïteit van de ondersteuning (zes items, waarvan één negatief geformuleerd en één positief equivalent item), bereikbaarheid (acht items, waarvan één negatief geformuleerd), informatie (negen items, waarvan één negatief geformuleerd en één positief equivalent item) en afstemming (zes items, waarvan twee negatief geformuleerd). Bovendien was er nog één item geformuleerd dat peilde naar de algemene tevredenheid van de leerkrachten.

De *vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren* die werd voorgelegd tijdens het vooronderzoek bestond uit 70 items verdeeld over de volgende a priori dimensies (zie bijlage 2): bejegening (acht items, waarvan één negatief geformuleerd), participatie (negen items, waarvan één negatief geformuleerd en één positief equivalent), ervaren resultaat (16 items, waarvan twee negatief geformuleerd), deontologisch handelen (zeven items, waarvan één negatief geformuleerd), continuïteit van de ondersteuning (zes items, waarvan één negatief geformuleerd en één positief equivalent item), bereikbaarheid (acht items, waarvan één negatief geformuleerd), informatie (negen items, waarvan één negatief geformuleerd en één positief equivalent item) en afstemming (zeven items, waarvan twee negatief geformuleerd). Bovendien was er nog één item geformuleerd dat peilde naar de algemene tevredenheid van de interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren.

De *directievragenlijst* die werd voorgelegd tijdens het vooronderzoek bestond uit 68 items verdeeld over de volgende a priori dimensies (zie bijlage 3): bejegening (acht items, waarvan één negatief geformuleerd), participatie (negen items, waarvan één negatief geformuleerd en één positief equivalent), ervaren resultaat (15 items, waarvan twee negatief geformuleerd), deontologisch handelen (zeven items, waarvan één negatief geformuleerd), continuïteit van de ondersteuning (zes items, waarvan één negatief geformuleerd en één positief equivalent item), bereikbaarheid (acht items, waarvan één negatief geformuleerd), informatie (negen items, waarvan één negatief geformuleerd en één positief equivalent item) en afstemming (zes items, waarvan twee negatief geformuleerd). Bovendien was er nog één item geformuleerd dat peilde naar de algemene tevredenheid van de directieleden.

4. Besluit

Op basis van de licentiaatsverhandeling van Wilmots (2005), nationale en internationale literatuur, verkennende gesprekken met betrokken actoren en bestaande instrumenten binnen de CLB-sector formuleerden we een aanvankelijke itempool voor de leerkrachtvragenlijst, vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren en directievragenlijst. Deze items legden we vervolgens opnieuw voor aan betrokken actoren binnen de sector onderwijs (reviewgesprekken). Op basis van deze gesprekken deden we een aantal aanpassingen binnen de aanvankelijke itempool van de schoolvragenlijsten. De verscheidene schoolvragenlijsten die werden voorgelegd tijdens het vooronderzoek bevroegen dezelfde kwaliteitsdimensies maar verschilden enigszins op itemniveau.

HOOFDSTUK 2.
PROEFAFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN
VOOR SCHOOLPERSONEELSLEDEN:
Doelstellingen, object van de tevredenheid en onderzoeksopzet

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

INHOUDSTAFEL

1. Inleiding
2. Doelstellingen vooronderzoek
3. Object van de tevredenheid
4. Onderzoeksopzet
5. Dataverwerking
6. Representativiteit naar centrumnetten en provincies
 - 6.1. Verdeling over de centrumnetten
 - 6.2. Verdeling over de provincies
7. Besluit

1. Inleiding

Ten eerste bespreken we in dit hoofdstuk de doelstellingen van het vooronderzoek van de schoolvragenlijsten. Ten tweede geven we uitleg over het object van de tevredenheid dat de schoolvragenlijsten beoogden te meten. Vervolgens lichten we het onderzoeksopzet en de dataverwerking toe. Ten slotte bespreken we de representativiteit van de responsgroep naar net en provincie van de Centra voor Leerlingenbegeleiding.

2. Doelstellingen vooronderzoek

Tijdens het vooronderzoek werden de geconstrueerde schoolvragenlijsten voorgelegd aan een toevallige steekproef van scholen. Concreet stelden we de volgende doelstellingen voorop:

- de constructvaliditeit nagaan van de ontwikkelde vragenlijsten door middel van een exploratorische factoranalyse
- op basis van de exploratorische factoranalyse, itemanalyse en analyse van de interne consistentie aangepaste vragenlijsten construeren. Deze aangepaste vragenlijsten zouden we vervolgens aan een grotere steekproef van schoolpersoneelsleden voorleggen (de zogenaamde definitieve afname).

3. Object van de tevredenheid

Door het aflijnen van het object van de beoordeling, verduidelijkten we welke CLB-activiteiten beoordeeld moesten worden door de schoolpersoneelsleden.

De schoolpersoneelsleden werden expliciet gevraagd om de samenwerking met het CLB *tijdens het schooljaar 2005-2006* voor ogen te houden. Hierdoor beoogden we zoveel als mogelijk te vermijden dat de respondenten alleen maar rekening hielden met de meest recente ervaringen in de samenwerking met het CLB. Door een ruimere tijdsperiode zorgden we voor een meer genuanceerde beoordeling van de CLB-ondersteuning. De tevredenheidsitems moesten beoordeeld worden op een vier-punts-Likert-schaal (1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord). Bovendien vermeldde we de antwoordmogelijkheid dat het item niet van

toepassing was op de ondersteuning die men kreeg vanuit het CLB tijdens het schooljaar 2005-2006.

De schoolvragenlijsten hadden zowel betrekking op de *vraaggestuurde werking* als op het *verzekerde en verplichte aanbod*. We benadrukten in de instructies aan de schoolpersoneelsleden dat de CLB-ondersteuning die men voor ogen moest houden, een uiteenlopend karakter kon hebben (informatief, remediërend, preventief, ...). Bovendien konden de items betrekking hebben op vragen of problemen binnen diverse domeinen (bv. leren, gedrag) bij één leerling of een groep van leerlingen. Hierdoor konden de personeelsleden hun specifieke samenwerking met het CLB tijdens het schooljaar 2005-2006 op vlak van de domeinen 'leren en studeren', 'onderwijsloopbaan', 'preventieve gezondheidszorg' en 'psychisch en sociaal functioneren' door middel van de vragenlijst beoordelen.

4. Onderzoeksopzet

Het vooronderzoek vond plaats in de loop van maart - juni 2006. Ten eerste trokken we een steekproef van tien CLB's, waarbij representativiteit naar net en provincie beoogd werd. Deze steekproef bestond uit CLB's betrokken tijdens het vooronderzoek van de ouder- en leerlingvragenlijst aangevuld met een aantal bijkomende CLB's. We contacteerden uiteindelijk 12 CLB's, omdat enkele CLB's het niet mogelijk achtten om aan beide vooronderzoeken deel te nemen. De CLB's werden eerst via mail en een week later telefonisch gecontacteerd.

Van de tien CLB's waren in de steekproef zes CLB's uit het vrije net, drie CLB's uit het gemeenschapsnet en één CLB uit het officieel gesubsidieerd net. De representativiteit⁴ naar net werd sterk benaderd, aangezien binnen de populatie 61.33% van de centra behoren tot het vrije net (tgo. 60% in de responsgroep), 32.00% tot het gemeenschapsnet (tgo. 30% in de responsgroep) en 6.67% tot het officieel gesubsidieerd net (tgo. 10% in de responsgroep).

⁴ We vertrokken vanuit een populatie van CLB's bestaande uit 75 CLB's, waarbij VCLB1 Antwerpen, VCLB3 Antwerpen en VCLB4 Antwerpen nog niet gefusioneerd waren tot VCLB De Wissel. Bij de bespreking van de representativiteit naar net en provincie van de CLB's hielden we deze populatie van 75 CLB's voor ogen. Dit geldt zowel voor het vooronderzoek (proefafname) als de definitieve afname.

Wat betreft de verdeling over de provincies, waren van de tien CLB's telkens twee CLB's (20%) gesitueerd binnen iedere provincie. Representativiteit naar provincie werd eveneens benaderd, aangezien binnen de populatie 22.67% van de centra in de provincie Antwerpen gelegen zijn, 17.33% van de centra in Limburg, 20.00% van de centra in Oost-Vlaanderen, 17.33% van de centra in Vlaams/ Brabant en 22.67% van de centra in West-Vlaanderen (gegevens Departement Onderwijs).

Vervolgens trokken we binnen ieder werkingsgebied van de betrokken CLB's een toevallige steekproef van scholen gestratificeerd naar onderwijsniveau (autonoom kleuter, autonoom lager, basis⁵ en secundair onderwijs⁶) en naar regulier versus buitengewoon onderwijs. Binnen het werkingsgebied van ieder CLB selecteerden we 75% van de scholen, waaraan we de vraag naar deelname zouden stellen. Na de steekproeftrekking van de scholen contacteerden we opnieuw de betrokken CLB-directies, om hen te vragen dat een CLB-medewerker verbonden aan de scholen de directie zou motiveren om aan het onderzoek deel te nemen. Samen met deze vraag aan de CLB-directies bezorgden we hen bijkomende informatie over het onderzoek. Enkele CLB-directies stuurden zelf een email naar de scholen om de doelstellingen en verwachtingen van het onderzoek uit te leggen. Een volgende stap hield in dat we via email de schooldirecties de vraag naar deelname aan het vooronderzoek stelden. Een week later startten we met de scholen telefonisch te contacteren die nog geen antwoord hadden gegeven. Met de directrice van één CLB kwamen we overeen dat zijzelf de geselecteerde scholen zou contacteren met de vraag naar deelname. Uiteindelijk gaven 88% van de scholen een positief antwoord op onze vraag naar deelname (441 van de 499 gecontacteerde scholen).

We stuurden vervolgens per post naar de directie van de deelnemende scholen in principe één directievragenlijst, één vragenlijst voor een interne leerlingbegeleider/ zorgcoördinator en enkele vragenlijsten voor leerkrachten. Afhankelijk van het onderwijsniveau, verschilde het aantal leerkrachtvragenlijsten per school. Binnen het secundair onderwijs bevroegen we per school één leerkracht per graad, binnen het autonoom kleuteronderwijs twee kleuterleid(st)ers per school, binnen het autonoom lager onderwijs één leerkracht per graad en binnen het basisonderwijs één leerkracht per graad van de lagere schoolafdeling en twee

⁵ Scholen met zowel kleuter- als lager onderwijs.

⁶ Syntra's (22 in de populatie) en de Centra voor Erkende Vorming (10 in de populatie) plaatsen we onder het gewoon secundair onderwijs.

kleuterleid(st)ers. Een aantal schooldirecties achtte het wegens uiteenlopende redenen niet mogelijk om alle vragenlijsten te verspreiden (bv. geen zorgcoördinator aanwezig, deelname van de leerkrachten aan andere onderzoeken, ...), waardoor we een specifieke afspraak over het aantal te verdelen vragenlijsten maakten. We stuurden de vragenlijsten rechtstreeks naar de schooldirecties, die deze vervolgens onder hun collega's verspreidden. We verzonden uiteindelijk 1776 leerkrachtvragenlijsten, 435 vragenlijsten voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en 434 directievragenlijsten.

Bij het verdelen van de vragenlijsten door de schooldirectie, vroegen we om met een aantal criteria rekening te houden. Indien sprake was van een directieteam, werd de directievragenlijst bezorgd aan het directielid die het beste zicht heeft op de samenwerking met het CLB. De vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren was bestemd voor diegene die de meeste uren voor interne leerlingbegeleiding/zorgcoördinatie in zijn takenpakket heeft. Wat betreft de leerkrachtvragenlijst formuleerden we twee criteria. Ten eerste vroegen we om (per graad) de vragenlijst te bezorgen aan diegene(n) wiens familienaam begint met de letter die eerst voorkomt in het alfabet. Hierdoor wilden wij mogelijke vertekeningen in de data vermijden, bijvoorbeeld dat op vrijwillige basis de meest tevreden of ontevreden leerkrachten een vragenlijst zouden invullen. Ten tweede moest men tijdens het schooljaar 2005-2006 minimaal twee contacten gehad hebben met een CLB-medewerker over eenzelfde leerling/leerlingengroep uit zijn klas, ofwel over een project (bv. rond gezondheid, ...) dat de school uitwerkt. Hierdoor wilden we vermijden dat we leerkrachten zouden bevragen die geen of weinig zicht op de samenwerking met het CLB hebben.

De schoolpersoneelsleden hadden drie à vier weken de tijd om de vragenlijst rechtstreeks naar ons terug te sturen. Begin juni 2006 stuurden we een herinneringsmail naar de schooldirecties met de vraag om niet-bezorgde vragenlijsten alsnog op te sturen.

5. Dataverwerking

Na herinnering bedroeg het uiteindelijke antwoordpercentage voor de leerkrachtvragenlijst 66.50% (1181 vragenlijsten), voor de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren 71.49% (311 vragenlijsten) en voor de directievragenlijst 76.27% (331

vragenlijsten). Niet alle terugbezorgde vragenlijsten werden meegenomen tijdens de dataverwerking. De meest voorkomende reden hiervoor was dat de vragenlijst niet werd ingevuld door een persoon met een onderwijsfunctie voor wie de vragenlijst bedoeld was. Het aantal verwerkte vragenlijsten bedroeg voor leerkrachten 1155, voor interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren 293 en voor directieleden 313. De vragenlijsten werden elektronisch ingelezen, waarna de gegevens voornamelijk kwantitatief verwerkt werden. Hiervoor gebruikten we het statistisch programma SPSS 14.0 en LISREL 8.7.

6. Representativiteit naar centrumnetten en provincies

Ten eerste bekeken we of de verdeling van de schoolpersoneelsleden over de centrumnetten vergelijkbaar was met de verdeling van de scholen⁷ over de centrumnetten binnen de populatie (6.1.).

Ten tweede onderzochten we of de verdeling van de schoolpersoneelsleden over de provincies waarbinnen de CLB's gelegen zijn, afweek van de verdeling van de scholen over de verschillende provincies binnen de populatie (6.2.).

6.1. Verdeling over de centrumnetten

De scholen in de populatie zijn als volgt verdeeld over de verschillende centrumnetten: 71.21% van de scholen behoren tot het werkingsgebied van de vrije centra, 21.23% van de scholen tot het werkingsgebied van de gemeenschapscentra en 7.56% van de scholen tot het werkingsgebied van de centra uit het officieel gesubsidieerd net (gegevens Departement Onderwijs).

Leerkrachten: Een χ^2 -toets toonde aan dat de verdeling van de leerkrachten over de centrumnetten significant afweek van de verdeling van de scholen over de centrumnetten in de populatie: $\chi^2 (2, 1155) = 60.77, p < .01$. Er was namelijk een oververtegenwoordiging van leerkrachten tewerkgesteld in een school uit het werkingsgebied van een centrum uit het vrij gesubsidieerd net (80.87% tgo. 71.21% in de populatie). Er was daarentegen een

⁷ Inclusief syntra en andere erkende vormingsorganisaties die ondersteund worden door het CLB.

ondervertegenwoordiging van leerkrachten die ondersteund worden door een centrum uit het gemeenschapsnet (16.10% tgo. 21.23% in de populatie) of het officieel gesubsidieerd net (3.03 % tgo. 7.56% in de populatie).

Interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren: Een χ^2 -toets toonde aan dat de verdeling van deze schoolpersoneelsleden over de centrumnetten significant afweek van de verdeling van de scholen over de centrumnetten in de populatie $\chi^2 (2, 293) = 16.59, p < .01$. Er was een oververtegenwoordiging van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren verbonden aan een school uit het werkingsgebied van de vrije centra (81.91% tgo. 71.21% in de populatie). Er was daarentegen een ondervertegenwoordiging van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die ondersteund worden door een centrum uit het gemeenschapsnet (13.99% tgo. 21.23% in de populatie) of het officieel gesubsidieerd net (4.10% tgo. 7.56% in de populatie).

Directieleden: Een χ^2 -toets toonde aan dat de verdeling van de directieleden over de centrumnetten significant afweek van de verdeling van de scholen over de centrumnetten in de populatie: $\chi^2 (2, 313) = 17.10, p < .01$. Er was namelijk een oververtegenwoordiging van directieleden die ondersteund worden door een centrum uit het vrij gesubsidieerd net (81.47% tgo. 71.21% in de populatie van scholen). Er was daarentegen een ondervertegenwoordiging van directieleden verbonden aan een school die ondersteund wordt door een centrum uit het gemeenschapsnet (15.02% tgo. 21.23% in de populatie) of het officieel gesubsidieerd net (3.51% tgo. 7.56% in de populatie).

6.2. Verdeling over de provincies

De scholen in de populatie zijn als volgt verdeeld over de verschillende provincies: 27.40% van de scholen behoren tot het werkingsgebied van de centra uit Antwerpen, 14.17% tot de centra uit Limburg, 20.87% tot de centra uit Oost-Vlaanderen, 18.82% tot de centra uit West-Vlaanderen en 18.73% tot de centra uit Vlaams-Brabant/ Brussel (gegevens Departement Onderwijs).

Leerkrachten: De verdeling van de leerkrachten over de provincies week significant af van de verdeling van de scholen over de provincies van de centra in de populatie: $\chi^2 (4, 1155) =$

80.96, $p < .01$. Er was een oververtegenwoordiging van leerkrachten verbonden aan een school uit het werkingsgebied van een centrum gelegen in Antwerpen (38.35% tgo. 27.40% in de populatie). Er was eveneens een oververtegenwoordiging van leerkrachten die ondersteund worden door een centrum uit de provincie Vlaams-Brabant/Brussel (18.79% tgo. 18.73% in de populatie). Voor de overige provincies vonden we daarentegen een ondervertegenwoordiging: Limburg (12.21% tgo. 14.17% in de populatie), Oost-Vlaanderen (17.84% tgo. 20.87% in de populatie) en West-Vlaanderen (12.81% tgo. 18.82% in de populatie).

Interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren: De verdeling van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren over de provincies week significant af van de verdeling van de scholen over de provincies van de centra in de populatie: $\chi^2 (4, 293) = 19.49$, $p < .01$. Er was een oververtegenwoordiging van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die ondersteund worden door een centrum uit de provincie Antwerpen (38.23% tgo. 27.40% in de populatie). Voor de overige provincies vonden we daarentegen een ondervertegenwoordiging: Limburg (12.29% tgo. 14.17% in de populatie), Oost-Vlaanderen (18.43% tgo. 20.87% in de populatie), West-Vlaanderen (12.97% tgo. 18.82% in de populatie) en Vlaams-Brabant (18.09% tgo. 18.73% in de populatie).

Directieleden: De verdeling van de directieleden over de provincies week significant af van de verdeling van de scholen over de provincies van de centra in de populatie: $\chi^2 (4, 313) = 19.76$, $p < .01$. Er was een oververtegenwoordiging van directieleden verbonden aan een school uit het werkingsgebied van een centrum uit de provincie Antwerpen (37.06% tgo. 27.40% in de populatie). Er was eveneens een oververtegenwoordiging van directieleden die ondersteund worden door een centrum gelegen in de provincie Vlaams-Brabant/Brussel (20.45% tgo. 18.73% in de populatie). Voor de overige provincies vonden we daarentegen een ondervertegenwoordiging: Limburg (12.14% tgo. 14.17% in de populatie), Oost-Vlaanderen (17.57% tgo. 20.87% in de populatie) en West-Vlaanderen (12.78% tgo. 18.82% in de populatie).

7. Besluit

In dit hoofdstuk lichtten we de doelstellingen en opzet van het vooronderzoek toe. Er werden 10 CLB's betrokken, verspreid over net en provincie. We trokken binnen het werkingsgebied van ieder CLB een toevallige steekproef van scholen gestratificeerd naar onderwijsniveau en regulier versus buitengewoon onderwijs. Per school bevroegen we op random wijze in principe één directielid, één interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator en enkele leerkrachten. Na herinnering behaalden we een hoog antwoordpercentage voor deze groepen (respectievelijk 76.27%, 71.49% en 66.50%). Ten slotte was de verdeling van de schoolpersoneelsleden over de centrumnetten en de provincies waarbinnen de CLB's gelegen zijn, niet representatief.

HOOFDSTUK 3.
PROEFAFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN
VOOR SCHOOLPERSONEELSLEDEN:
Resultaten psychometrische analyse leerkrachten

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

INHOUDSTAFEL

1. Inleiding

2. Kenmerken responsgroep

3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten leerkrachtvragenlijst

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

3.4.1. Initiële factoroplossing

3.4.2. Factoroplossing na rotatie

4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kenmerken

4.1. Aanpassing vragenlijst

4.2. Psychometrische kwaliteiten van de aangepaste vragenlijst

4.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken

4.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

5. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk lichten we de resultaten van het vooronderzoek van de leerkrachtvragenlijst toe. Eerst bespreken we de achtergrondkenmerken van de responsgroep, waarna de evaluatie van de psychometrische kwaliteiten van de vragenlijst aan bod komt. Ten slotte geven we uitleg over de aangepaste leerkrachtvragenlijst en haar psychometrische kwaliteiten.

2. Kenmerken responsgroep

We geven hieronder een kort overzicht van de achtergrondkenmerken van onze responsgroep. Ten eerste komen enkele kenmerken van de persoon van de leerkracht aan bod en vervolgens beschrijven we een aantal kenmerken van de school waarin men als leerkracht tewerkgesteld is.

Wat betreft de persoon van de leerkracht, bleek dat er meer *vrouwen* (83.33%) dan *mannen* (16.67%) in de responsgroep aanwezig waren. Bovendien stelden we vast dat de meeste leerkrachten (91.25%) deze *functie* niet combineerden met een andere functie binnen de school (tabel 3). Verder vonden we dat de *gemiddelde leeftijd* van de leerkrachten 39 jaar ($SD = 9$ jaar) bedroeg. De jongste leerkracht binnen de responsgroep was 22 jaar en de oudste 60 jaar.

Voor de leerkrachten binnen de lagere schoolafdeling van het regulier basisonderwijs en het regulier autonoom lager onderwijs, stelden we vast dat in de responsgroep 19.61%, 19.06% en 17.52% van de leerkrachten les gaven in respectievelijk de 1^{ste}, 2^{de} en 3^{de} *graad*. Wat betreft het secundair onderwijs, gaven 37.80%, 54.88%, 44.51% en 1.83% van de leerkrachten les in respectievelijk een 1^{ste}, 2^{de}, 3^{de} en/of 4^{de} *graad* (tabel 3). Hieruit blijkt dat de verschillende graden in ongeveer dezelfde mate vertegenwoordigd zijn binnen de responsgroep. Uitzondering hierop vormt de 4^{de} *graad* secundair onderwijs, dat verklaard kan worden doordat de meeste secundaire scholen geen 4^{de} *graad* hebben. De verdeling over de graden is een indicatie dat de leerkrachtvragenlijsten in het algemeen volgens de opgegeven criteria

verspreid werden, aangezien we in principe binnen iedere school met een lagere en/ of een secundaire afdeling één leerkracht per graad bevroegen⁸.

Tabel 3

Aantal respondenten volgens geslacht, functie en graad waarin men tewerkgesteld is

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
GESLACHT	man	191	16.67
	vrouw	955	83.33
	totaal	1146	100.00
FUNCTIE	enkel leerkracht	1054	91.25
	leerkracht en directie	1	0.09
	leerkracht en ILB	73	6.32
	leerkracht, ILB en andere	1	0.09
	leerkracht en andere	26	2.25
	totaal	1155	100.00
GRAAD lager- en basisonderwijs	1ste graad	179	34.89
	2de graad	174	33.92
	3de graad	160	31.19
	totaal	513	100.00
GRAAD secundair onderwijs	1ste graad	62	37.80
	2de graad	90	54.88
	3de graad	73	44.51
	4de graad	3	1.83

Noot: ILB = interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator

De verdeling van de leerkrachten over het *regulier versus buitengewoon onderwijs* week significant af van de verdeling van de scholen over het regulier versus buitengewoon onderwijs binnen de populatie⁹: χ^2 (1, n = 1155) = 29.64, $p < .001$. Er was een oververtegenwoordiging van leerkrachten uit het regulier onderwijs in vergelijking met de populatie van scholen (95.58% tgo 91.32% in de populatie).

De verdeling van de leerkrachten over de *onderwijsniveaus* week significant af van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: χ^2 (3, n = 1155) =

⁸ Indien sprake was van een 4^{de} graad in een secundaire school, werd gevraagd om de leerkrachtvragenlijst aan een leerkracht te geven die ofwel in de 3^{de} ofwel in de 4^{de} graad lesgeeft.

⁹ op basis van het statistisch jaarboek 2005-2006 (Departement Onderwijs). Het statistisch jaarboek 2005-2006 raadpleegden we eveneens voor de populatieverdeling op vlak van de onderwijsniveaus. Dit geldt ook voor de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren en de directievragenlijst (zowel in het kader van het vooronderzoek als de definitieve afname).

148.6, $p < .001$. We vonden een sterke oververtegenwoordiging van leerkrachten uit het basisonderwijs in vergelijking met de populatie van scholen (74.63% tgo. 57.37% in de populatie). Voor de leerkrachten uit de overige onderwijsniveaus stelden we daarentegen een ondervertegenwoordiging vast: autonoom kleuteronderwijs (2.34% tgo. 4.69% in de populatie), autonoom lager onderwijs (6.93% tgo. 8.01% in de populatie) en het secundair onderwijs (16.10% tgo. 29.94% in de populatie) (tabel 4).

Tabel 4

Aantal respondenten verdeeld over het regulier versus het buitengewoon onderwijs en het onderwijsniveau

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
ONDERWIJS	regulier onderwijs	1104	95.58
	buitengewoon onderwijs	51	4.42
	totaal	1155	100.00
ONDERWIJSNIVEAU	autonoom kleuteronderwijs	27	2.34
	autonoom lager onderwijs	80	6.93
	basisonderwijs	862	74.63
	secundair onderwijs	186	16.10
	totaal	1155	100.00

Wat betreft het *regulier onderwijs*, stelden we vast dat de verdeling van de leerkrachten over de onderwijsniveaus significant afweek van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: χ^2 (3, $n = 1104$) = 147.24, $p < .001$. Er was voornamelijk een oververtegenwoordiging van leerkrachten uit het reguliere basisonderwijs in vergelijking met de populatie van reguliere scholen (76.81% tgo. 59.85% in de populatie). Wat betreft de leerkrachten uit het regulier autonoom lager onderwijs, vonden we eveneens een oververtegenwoordiging in vergelijking met de populatie van reguliere scholen (5.89% tgo. 5.71% in de populatie). Voor de leerkrachten uit de overige onderwijsniveaus binnen het regulier onderwijs was er een ondervertegenwoordiging: autonoom kleuteronderwijs (2.44% tgo. 5.13% in de populatie) en het secundair onderwijs (14.86% tgo. 29.30% in de populatie) (tabel 5).

Voor het *buitengewoon onderwijs* was de verdeling van de leerkrachten over de onderwijsniveaus een weerspiegeling van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: χ^2 (2, $n = 51$) = 0.93, $p = .63$ (tabel 5). De representativiteit van de onderwijsniveaus binnen het buitengewoon onderwijs moeten we wel

met enige voorzichtigheid bekijken, gezien het beperkte aantal leerkrachten dat tewerkgesteld was binnen het buitengewoon onderwijs in de responsgroep.

Tabel 5

Aantal respondenten per onderwijsniveau, opgesplitst volgens regulier en buitengewoon onderwijs

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
ONDERWIJSNIVEAU (regulier onderwijs)	autonoom kleuteronderwijs	27	2.44
	autonoom lager onderwijs	65	5.89
	basisonderwijs	848	76.81
	secundair onderwijs	164	14.86
	totaal	1104	100.00
ONDERWIJSNIVEAU (buitengewoon onderwijs)	autonoom lager onderwijs	15	29.41
	basisonderwijs	14	27.45
	secundair onderwijs	22	43.14
	totaal	51	100.00

Wat betreft de *onderwijsvormen* van de scholen waarin de leerkrachten lesgeven, was zowel het ASO, BSO, DBSO, KSO als TSO vertegenwoordigd in de responsgroep. Er waren wel meer leerkrachten uit scholen met een ASO-richting in de responsgroep aanwezig dan we op basis van de populatie van reguliere secundaire scholen zouden verwachten (51.83% tgo. 43.37% in de populatie)¹⁰: $\chi^2 (1, n = 164) = 4.78, p = .03$. Ten aanzien van de overige onderwijsvormen week de verdeling binnen de responsgroep van leerkrachten niet significant af van de verdeling binnen de populatie van reguliere secundaire scholen (voor TSO, $\chi^2 (1, n = 164) = 0.80, p = .37$; voor DBSO, $\chi^2 (1, n = 164) = 0.06, p = .81$; voor BSO, $\chi^2 (1, n = 164) = 0.04, p = .84$; voor KSO, $\chi^2 (1, n = 164) = 1.39, p = .24$). Rekening houdende met het beperkte aantal leerkrachten uit scholen met een DBSO- en/of een KSO-richting, moeten we de representativiteit hiervan met enige voorzichtigheid benaderen. We bevroegen eveneens enkele leerkrachten die tewerkgesteld waren binnen het Vizo-syntra-netwerk (tabel 6).

¹⁰ op basis van gegevens over de onderwijsvormen binnen het regulier secundair onderwijs tijdens het schooljaar 2005-2006 (bezorgd door het Departement Onderwijs)

Tabel 6

Aantal respondenten per onderwijsvorm binnen het regulier secundair onderwijs

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
ONDERWIJSVORM (regulier onderwijs)	ASO	85	51.83
	BSO	80	48.78
	DBSO	9	5.49
	KSO	4	2.44
	TSO	91	55.49
	Vizo-syntra-opleiding	8	4.88

3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten leerkrachtvragenlijst

We lichten nu de resultaten van de psychometrische analyse van de leerkrachtvragenlijst toe. We geven hierbij eerst de analyse van de psychometrische kwaliteiten op itemniveau weer (3.1.), waarna we de interne consistentie van de vragenlijst bespreken (3.2.). Bovendien gingen we na hoe de leerkrachten de vragenlijst beoordeelden (3.3). Ten slotte bespreken we de exploratorische factoranalyse van de leerkrachtvragenlijst, waardoor we de constructvaliditeit van de vragenlijst onderzochten (3.4.).

3.1. Itemanalyse

3.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

Voor elk van de 65 tevredenheidsitems op de leerkrachtvragenlijst bepaalden we de gemiddelde score, de standaardafwijking en verdelingskenmerken (scheefheid en kurtosis) (tabel 7).

Wat de *itemgemiddelden* betreft, is het - vanuit psychometrische overwegingen - aangewezen dat de itemscores een gemiddelde kennen dat aansluit bij het centrum van het mogelijke bereik van de responsies (DeVellis, 1991), wat in dit geval 2.50 was. 10 itemscores hadden een gemiddelde tussen 2.50 en 2.75. 25 itemscores hadden een gemiddelde tussen 2.75 en 3.00. De overige 30 itemscores hadden een gemiddelde score hoger dan 3.00 (tabel 7). Deze relatief hoge gemiddelden kunnen enerzijds een indicatie betekenen voor een hoge algemene

tevredenheid, anderzijds zijn ze mogelijk een signaal dat de items te weinig differentiëren tussen verschillende niveaus van tevredenheid.

Ten aanzien van de *itemstandaardafwijkingen*, raadt literatuur aan dat ze voldoende hoog zijn (DeVellis, 1991). Hoge standaardafwijkingen wijzen er immers op dat de items goed discrimineren tussen individuen die gekenmerkt worden door een verschillend niveau van tevredenheid. Analooq met de ouder- en leerlingvragenlijst beschouwen we in dit rapport een standaardafwijking minder dan 0.40 als laag voor een vier-punten-schaal¹¹. We vonden dat alle items een standaardafwijking hoger dan 0.50 hadden, dat een indicatie is voor een voldoende variabiliteit (tabel 7).

Uit de analyse van de *verdelingskenmerken* blijkt dat de meeste items significant ($p < .01$) scheef verdeeld zijn (tabel 7). Bovendien is ieder item negatief scheef verdeeld. De leerkrachten beoordelen dus de dienstverlening door het CLB meestal als positief. Deze linksscheef verdeelde items zijn typerend voor tevredenheidsonderzoek (Peterson & Wilson, 1992, vermeld in Danaher & Haddrell, 1996).

Tabel 7

Itemkenmerken (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst)(items geordend volgens het gemiddelde)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
17	gaan discreet om met informatie	1133	3.53	0.56	-1.00	.00	1.64	.00
16	ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen	1124	3.47	0.61	-0.96	.00	1.34	.00
18	luisteren naar mijn visie als leerkracht	1113	3.38	0.59	-0.60	.00	0.72	.00
13	behandelt mij als een gelijkwaardige partner	1124	3.35	0.63	-0.69	.00	0.75	.00
38	dringen hun mening aan mij op	1093	3.29	0.63	-0.63	.00	0.86	.00
1	informatie wanneer CLB op school te spreken	1113	3.29	0.74	-0.88	.00	0.58	.00
22	erkennen mijn competenties als leerkracht	1105	3.26	0.56	-0.26	.00	0.90	.00
33	informatie is verstaanbaar	1120	3.26	0.56	-0.27	.00	1.12	.00
40	respect voor de waarden van de school	1104	3.26	0.51	-0.02	.76	1.58	.00
15	tonen interesse in de zorg voor leerlingen	1126	3.25	0.64	-0.67	.00	1.11	.00
41	tonen zich bereid om mij te ondersteunen	1111	3.21	0.60	-0.50	.00	1.33	.00
34	te weinig rekening met afspraken op school	1055	3.21	0.65	-0.65	.00	1.06	.00
57	veroordelen niet wat ik denk en voel	1068	3.21	0.55	-0.34	.00	1.92	.00
45	begaan met onze school	1106	3.19	0.57	-0.39	.00	1.64	.00
23	doen moeite om mijn behoefte te begrijpen	1093	3.19	0.61	-0.49	.00	1.11	.00
54	nemen voldoende tijd om naar mij te luisteren	1116	3.17	0.61	-0.49	.00	1.31	.00
36	houden zich aan gemaakte afspraken	1106	3.14	0.64	-0.63	.00	1.32	.00

¹¹ Stumpf, Colarelli, & Hartman (1983) beschouwden voor een vijf-punten-schaal een standaardafwijking beneden 0.50 als laag. Aangepast voor het aantal antwoordcategorieën in de schaal, beschouwden we in dit rapport een standaardafwijking minder dan 0.40 als laag.

(vervolg tabel 7)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
53	bij besmettelijke ziekten, een vlotte samenwerking	523	3.12	0.67	-0.77	.00	1.59	.00
14	betrekken mij bij het zoeken naar verklaringen	1096	3.10	0.69	-0.52	.00	0.49	.00
63	kunnen moeilijk omgaan met kritische bedenkingen	975	3.10	0.66	-0.47	.00	0.58	.00
4	betrekken mij bij het zoeken naar een aanpak	1100	3.08	0.79	-0.69	.00	0.18	.22
6	voldoende voeling met de zorgstructuur	1099	3.08	0.72	-0.56	.00	0.37	.01
2	sluit aan bij gebruikte methoden binnen de klas	930	3.08	0.69	-0.61	.00	0.76	.00
3	moeilijk terecht bij het CLB met mijn klachten	1044	3.07	0.88	-0.66	.00	-0.31	.04
19	kunnen zich goed inleven in mijn positie	1098	3.07	0.70	-0.47	.00	0.30	.04
37	te weinig voeling met de gewoonten op school	1087	3.06	0.71	-0.45	.00	0.15	.31
49	begrijpbare uitleg diagnostische onderzoeken	1046	3.06	0.67	-0.59	.00	1.04	.00
52	deskundig om mij te ondersteunen	1082	3.06	0.64	-0.48	.00	0.98	.00
28	bereiden zich te weinig voor op overlegmomenten	1080	3.04	0.78	-0.61	.00	0.11	.47
59	suggesties waarmee ik weinig kan doen	1014	3.02	0.72	-0.46	.00	0.19	.22
47	betrekken indien nodig collega's	911	2.99	0.67	-0.51	.00	0.76	.00
32	betrekken mij te weinig bij het zoeken aanpak	1043	2.95	0.73	-0.53	.00	0.38	.01
35	bij vragen over een zorgproject, word ik geholpen	822	2.95	0.69	-0.59	.00	0.83	.00
50	duidelijke afspraken wie welke taken	1017	2.94	0.66	-0.42	.00	0.60	.00
48	omgang gelijkaardige problemen andere leerlingen	944	2.94	0.66	-0.50	.00	0.84	.00
56	bij een crisissituatie, op weg geholpen	845	2.93	0.69	-0.54	.00	0.71	.00
44	sluit aan bij mijn vragen	1060	2.92	0.65	-0.58	.00	1.09	.00
5	ik voel me zekerder in mijn aanpak	1037	2.90	0.78	-0.40	.00	-0.12	.41
27	CLB betekent een meerwaarde voor mij	1108	2.90	0.75	-0.49	.00	0.17	.26
58	informatie over omgang met vertrouwelijke info	992	2.89	0.71	-0.39	.00	0.23	.15
29	meer begrip voor de situatie van een leerling	1076	2.89	0.67	-0.55	.00	0.80	.00
8	peilen voldoende naar mijn verwachtingen	1079	2.86	0.72	-0.37	.00	0.11	.47
21	duidelijke afspraken over de opvolging	1100	2.86	0.73	-0.36	.00	0.04	.79
55	tijdig relevante informatie	1029	2.85	0.70	-0.47	.00	0.42	.01
26	bij vragen naar materialen, word ik geholpen	861	2.84	0.76	-0.45	.00	0.10	.52
12	helpt signalen van problemen te onderkennen	1087	2.84	0.75	-0.44	.00	0.14	.36
51	leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	1017	2.84	0.70	-0.44	.00	0.37	.02
62	voldoende formele overlegmomenten	1126	2.83	0.76	-0.45	.00	0.08	.57
11	gemakkelijk bereikbaar	1113	2.83	0.80	-0.39	.00	-0.19	.19
42	duidelijke afspraken over de evaluatie	1009	2.81	0.73	-0.47	.00	0.24	.13
25	vlotte overdracht	732	2.80	0.75	-0.53	.00	0.23	.22
7	volgen te weinig mijn aanpak van een situatie op	1059	2.79	0.87	-0.36	.00	-0.49	.00
39	opvolging van langdurige afwezigheden	534	2.76	0.83	-0.55	.00	-0.09	.74
43	interessante aanvullende informatie	1066	2.76	0.73	-0.30	.00	-0.02	.89
10	moeilijk bereikbaar bij een crisissituatie	1009	2.75	0.90	-0.26	.00	-0.70	.00
65	voldoende informatie over verwachtingen CLB	1090	2.74	0.70	-0.39	.00	0.20	.18
46	volgen voldoende mijn aanpak op	1039	2.73	0.69	-0.23	.00	-0.01	.94
24	tijdens informele momenten bereikbaar	1012	2.73	0.88	-0.27	.00	-0.61	.00
9	zijn voldoende aanwezig op school	1142	2.72	0.87	-0.35	.00	-0.51	.00
20	te weinig informatie over wat ik kan verwachten	1097	2.71	0.83	-0.22	.00	-0.49	.00
61	betrokken bij het uitwerken van een project	685	2.69	0.74	-0.44	.00	0.06	.70

(vervolg tabel 7)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
31	gaan na of hun suggesties uitvoerbaar zijn	1001	2.65	0.69	-0.30	.00	0.00	1.00
60	ik kan gemakkelijk alle CLB-disciplines bereiken	929	2.64	0.74	-0.36	.00	-0.07	.69
64	na signaleren van probleem aan CLB, snel overleg	1074	2.61	0.77	-0.28	.00	-0.26	.08
30	informeert mij voldoende over nieuwe inzichten	1041	2.58	0.74	-0.09	.21	-0.29	.06

De *totaalscore* bedroeg gemiddeld 2.98 ($SD = 0.44$) en werd gekenmerkt door een linksscheve verdeling ($p < .001$) (tabel 8). De *algemene tevredenheid* (item 66) was gemiddeld voor de leerkrachten 2.99 ($SD = 0.72$) (op een vier-punten-schaal gaande van 1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord). Item 66 had eveneens een linksscheve verdeling ($p < .001$).

Eén vraag peilde naar de *loyaliteit* van de leerkrachten ten aanzien van het CLB (“*Zou u collega’s binnen de school aanraden om beroep te doen op het CLB*”). In tegenstelling tot de tevredenheidsitems werd dit item door middel van een vijf-punten-schaal beoordeeld. De gemiddelde score bedroeg 4.20 ($SD = 0.93$) en was wederom significant ($p < .001$) linksscheef verdeeld (tabel 8).

Tabel 8

Kenmerken totaalscore, algemene tevredenheidsscore en loyaliteitsscore

Item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
totaalscore	1155	2.98	0.44	-0.28	.00	0.82	.00
66. algemene tevredenheid	1098	2.99	0.72	-0.51	.00	0.34	.02
loyaliteitsscore	1132	4.20	0.93	-1.10	.00	0.63	.00

3.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

We gingen per item na hoeveel leerkrachten het als niet van toepassing beoordeelden voor hun samenwerking met het CLB en de mate waarin voor ieder item geen enkele antwoordcategorie werd aangeduid (ontbrekende waarden). Wanneer een item door een relatief klein aantal respondenten beoordeeld werd, kan dit er op wijzen dat het item onduidelijk, te gevoelig of weinig zinvol is (Maes, 2003).

De meeste items werden gekenmerkt door weinig *ontbrekende waarden*. Binnen de groep van items waarop een aantal leerkrachten geen antwoord gaf, was het hoogste percentage

ontbrekende waarden 3.6% (namelijk item 39 en item 60). Buiten item 39 en item 60 hadden volgende items $\geq 2\%$ ontbrekende waarden: item 51 (3.1%), item 44 (2.9%), item 53 (2.9%), item 55 (2.9%), item 64 (2.9%), item 43 (2.8%), item 61 (2.7%), item 59 (2.3%), item 27 (2.2%), item 48 (2.2%), item 2 (2.1%), item 52 (2.1%), item 5 (2.1%), item 42 (2.0%) en item 46 (2.0%).

Wat betreft het aantal respondenten dat een item als *niet van toepassing* beoordeelde op de samenwerking met het CLB, werden volgende items door $\geq 20\%$ van de leerkrachten als niet van toepassing beoordeeld: item 53 (51.8%), item 39 (50.1%), item 61 (38.0%), item 25 (34.7%), item 35 (27.4%), item 56 (25.1%), item 26 (24.0%), item 47 (20.0%).

3.1.3. Negatief geformuleerde items

Tijdens het vooronderzoek bekeken we of het al dan niet aangewezen was dat we negatief geformuleerde items zouden voorleggen tijdens de definitieve afname. In het vooronderzoek moesten de schoolpersoneelsleden deze items eveneens scoren op een vier-punten-schaal, maar deze scores werden in het databestand omgekeerd. Hierdoor weerspiegelden alle items op dezelfde manier de mate van cliënttevredenheid. We formuleerden 11 items negatief: item 3, item 7, item 10, item 20, item 28, item 32, item 34, item 37, item 38, item 59 en item 63. Voor drie items hadden we eveneens een positief item geformuleerd dat verwees naar dezelfde inhoud (positief equivalente items): item 7 (positief equivalent item 46), item 20 (positief equivalent item 65) en item 32 (positief equivalent item 4).

We onderzochten voor de schoolvragenlijsten, analoog met de ouder- en leerlingvragenlijst, de mate waarin de (omgekeerde) scores op de negatief geformuleerde items weerspiegeld werden in hun positief equivalente items. Ten eerste berekenden we hierbij de kappa-coëfficiënt die de nulhypothese toetst dat overeenkomst in scores aan het toeval te wijten is. Ten tweede berekenden we het percentage respondenten dat voor de negatief geformuleerde items en hun positief equivalent een gelijke score had (incl. “niet van toepassing”) of een score die eveneens (on)tevredenheid weergeeft (1 of 2: ontevredenheid; 3 of 4: tevredenheid). De kappa-waarden gaven telkens een significante overeenkomst in scoring tussen de negatief geformuleerde items en hun positief equivalente items weer. Wat betreft het percentage respondenten dat voor de gekoppelde items een gelijke score gaf, stelden we vast dat

gemiddeld 28.4% van de leerkrachten geen gelijk(soortig)e score gaf (tabel 9). Enerzijds kan dit wijzen op een responsbias. Of hiervan sprake is, is echter moeilijk na te gaan. Anderzijds is dit mogelijk (ook) een indicatie dat de leerkrachten verward waren door de negatieve formulering van de items. Tijdens de review (zie hoofdstuk 1, 3.3.) en het vooronderzoek werd dit bevestigd door een aantal leerkrachten dat expliciet aangaf dat men de negatief geformuleerde items storend of verwarrend vond.

Tabel 9

Overeenkomst in score tussen de negatief geformuleerde items en hun positief equivalent: kappa-coëfficiënt en percentage gelijk(soortig)e antwoorden (leerkrachten)

Neg. geformuleerd item + pos. equivalent	Inhoud items	Kappa	% gelijk(soortig) antwoord
item 7 >< item 46	volgen te weinig mijn aanpak op ><	.32***	69.8
	volgen voldoende mijn aanpak op	(N = 988)	
item 20 >< item 65	te weinig informatie wat ik kan verwachten ><	.31***	68.6
	voldoende informatie wat ik kan verwachten	(N = 1042)	
item 32 >< item 4	betrekken mij te weinig ><	.33***	76.4
	betrekken mij voldoende	(N = 1020)	

*** $p < .001$

3.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

Een goede betrouwbaarheid van een instrument is een indicatie dat de scores niet te veel beïnvloed worden door toevallige meetfouten. Tijdens het vooronderzoek evalueerden we één bepaald aspect van de betrouwbaarheid, namelijk de interne consistentie dat betrekking heeft op de homogeniteit van de items binnen de schaal (DeVellis, 1991).

We berekenden *Cronbachs alfa* als maat voor de interne consistentie van de schaal bestaande uit 65 items. Alfa bedroeg .98 ($N = 95$), wat zeer hoog was (DeVellis, 1991). Voor geen enkel item had het verwijderen een noemenswaardig effect op de Cronbachs alfa voor de gehele schaal.

Correlaties tussen de items vormen een tweede indicatie van de interne consistentie. De inter-item-correlaties (voor de 65 items) varieerden van .17 tot .73. Geen enkel item had één of

meerdere niet significante correlaties met andere items ($p < .01$). Dit is een indicatie dat de items voldoende bij elkaar aansluiten op vlak van het construct dat ze meten.

Verder berekenden we per item de *correlatie met de totaalscore* op de schaal, berekend als het gemiddelde van de itemscores zonder item 66 (algemene tevredenheid). Ieder item op de vragenlijst had een significante correlatie met de totaalscore ($p < .01$). De correlaties zijn matig tot hoog, aangezien zij varieerden van .43 (item 39 en item 29) tot .75 (item 44)¹².

De *correlatie tussen de items en de algemene tevredenheidsscore* (item 66) was voor ieder item significant ($p < .01$) en positief. Deze correlatie varieerde van .32 (item 34) tot .68 (item 27) en is dus matig tot hoog.

Ten slotte berekenden we per item de *gecorrigeerde* (d.w.z. het item in kwestie niet meegerekend) *correlatie met de som van de itemscores*. We stelden vast dat deze correlatie varieerde tussen .43 (item 1) en .83 (item 19), wat opnieuw een indicatie is voor een adequate interne consistentie van de vragenlijst.

3.3. Beoordeling van de vragenlijst door de respondenten

We bekeken hoe de leerkrachten de vragenlijst zelf beoordeelden. We stelden een vraag naar de duidelijkheid van de items, de volledigheid van de vragenlijst en de invultijd.

Duidelijkheid van de items

93.9% van de leerkrachten vond alle items duidelijk ($N = 1116$). De respondenten werden ook gevraagd om te vermelden welke vragen zij onduidelijk vonden. Maximaal werd een item viermaal als onduidelijk omschreven, namelijk item 39 en item 60. Slechts twee items werden drie keer als onduidelijk geëvalueerd (item 53 en item 58). Drie items werden tweemaal als onduidelijk beoordeeld (item 25, item 48 en item 51). De overige items die als onduidelijk werden beoordeeld, vonden de leerkrachten slechts één keer niet duidelijk.

¹² Analooq met de ouder- en leerlingvragenlijst, zullen we voor de schoolvragenlijsten bij de beoordeling van de correlaties altijd Cohens (1988) criteria voor ogen houden. Hij stelt dat correlaties tussen .10 en .30 laag zijn, tussen .30 en .50 matig en meer dan .50 hoog.

Volledigheid van de vragenlijst

94.3% van de leerkrachten beoordeelde de vragenlijst als volledig ($N = 1057$). De leerkrachten konden aangeven welke vragen volgens hun mening nog toegevoegd moesten worden. De respondenten gaven volgende opmerkingen. Enkele opmerkingen hiervan kwamen ook in andere bewoordingen terug (*):

- “Of er wel genoeg medewerkers zijn. Ik heb het gevoel dat deze mensen hun best doen, maar dat er zich te veel problemen voordoen voor zo weinig mensen.”*
- “Heeft een CLB-medewerker niet teveel scholen onder zijn hoede om de problemen in een school goed te kunnen uitwerken.”*
- “Is de verdeling van CLB-uren over ASO, BSO, ... rechtvaardig? “
- “Hoeveel voltijdse CLB-medewerkers heeft uw school nodig? En voor welke doeleinden?”
- “Is er contact leerkracht- CLB-medewerker?”
- “OKAN als onderwijsniveau staat niet vermeld.”
- “Hoe de medewerkers (bv. medische team) omgaan met de leerlingen.”
- “Zijn er voldoende overlegmomenten (MDO) met het CLB? wordt daar voldoende tijd voor vrijgemaakt?”

Invultijd en evaluatie invultijd

De invultijd bedroeg gemiddeld ongeveer 29 minuten, waarbij we een aanzienlijke variatie vaststelden ($SD = 14.61$) ($N = 1115$). 73.82% van de respondenten gaf aan dat men een halfuur of minder nodig had om de vragenlijst in te vullen en 3.63% van de leerkrachten had meer dan een uur invultijd nodig. Volgens 79.31% van de leerkrachten duurde de invultijd net goed, maar een aanzienlijk percentage beoordeelde de invultijd als te lang (20.12%). Voor de overigen mocht de invultijd nog langer duren (0.57%) ($N = 1112$).

3.4. Exploratorische factoranalyse

Bij de exploratorische factoranalyse van de schoolvragenlijsten vertrokken we vanuit de correlatiematrix, waarbij we kozen voor de optie “pairwise deletion”. Reden hiervoor was dat we anders met een sterk verkleinde en mogelijk vertekende steekproef moesten werken. Bij “pairwise deletion” worden cases enkel weggelaten bij die berekeningen waarbij een variabele met een ontbrekende waarde betrokken is, bij alle andere variabelen worden deze cases wel meegenomen. Verder kozen we als methode de principale-assen-methode omdat onze bedoeling was om onderliggende dimensies te onderscheiden binnen de bevraagde items (Thompson, 2004). Aangezien uit een aanvankelijke exploratorische factoranalyse van de schoolvragenlijsten bleek dat de negatief geformuleerde items clusterden in één factor, namen

we deze items niet mee tijdens daaropvolgende factoranalyses. Bovendien vormden item 39 (opvolging van langdurige afwezigheden) en item 53 (samenwerking n.a.v. besmettelijke ziekten) één factor met een Cronbachs alfa van .52 dat een indicatie is van een zwakke interne consistentie (DeVellis, 1991). Daarom hebben we deze items ook niet meegenomen tijdens daaropvolgende factoranalyses van de proefvragenlijst voor leerkrachten.

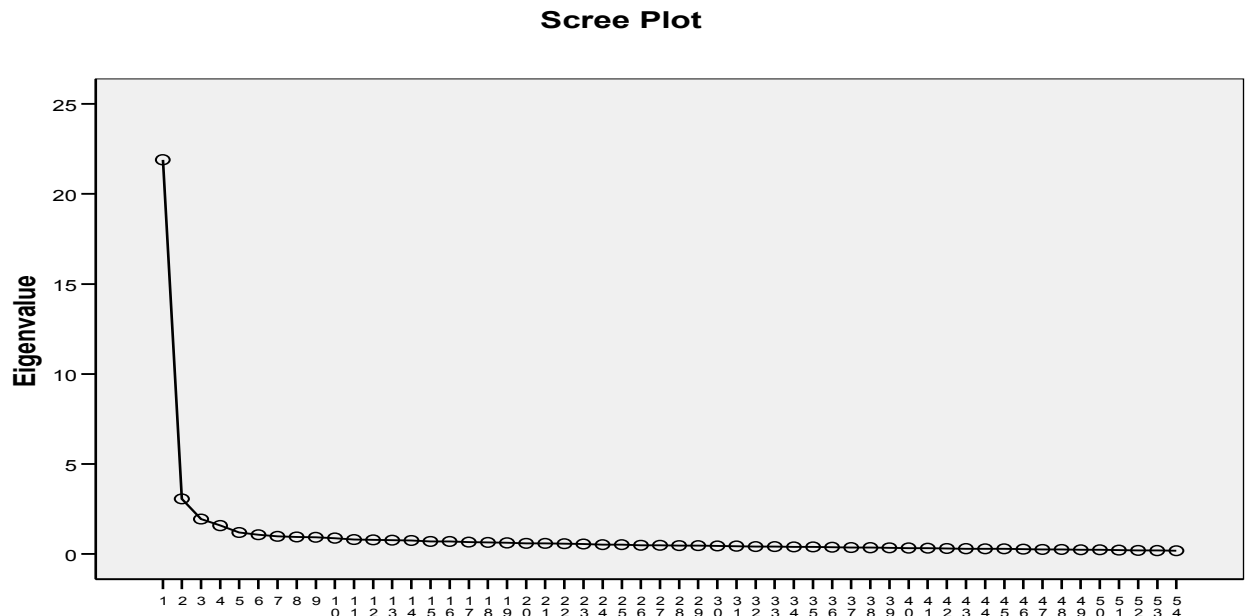
Zowel de Barlett-maat als de Kaiser-Olkin-maat (KMO) geven aan dat onze data geschikt is om een exploratorische factoranalyse toe te passen. De Barlett-maat was significant ($\chi^2 [1431] = 9235.88, p < .001$) wat aangeeft dat de nulhypothese kon verworpen worden dat de items niet gecorreleerd zouden zijn. De KMO was .97 wat erop wijst dat de items in hoge mate variantie met elkaar delen.

3.4.1. Initiële factoroplossing

Het aantal factoren dat we zouden weerhouden, bepaalden we op basis van het eigenwaarde-criterium en de scree-test. Op basis van het *eigenwaarde-criterium* konden we zes factoren onderscheiden. Deze factoren hadden telkens een eigenwaarde groter dan één. De eerste factor verklaarde de meeste variantie, namelijk 39.68%. De daaropvolgende vijf factoren verklaarden slechts een klein gedeelte van de variantie: 4.87%, 2.66%, 1.97%, 1.20% en 1.12%. De overige factoren werden op basis van het eigenwaarde-criterium geschrapt, aangezien zij een eigenwaarde kleiner dan één hadden.

De *Cattell's scree plot* gaf meerdere knikken aan, namelijk een grotere knik op 2^{de}, 3^{de} en 4^{de} factor en een kleinere knik op de 5^{de} en 6^{de} factor (figuur 1). We bekeken de drie-, vier- en vijf-factoren-oplossing, die evenwel moeilijker te interpreteren waren dan de zes-factoren-oplossing. Daarom namen we de zes-factoren-oplossing, zoals bepaald op basis van het eigenwaarde-criterium, als uitgangspunt bij de verdere factoranalyse van de proefvragenlijst voor leerkrachten. In wat volgt zullen we de rotatie van de initiële zes-factoren-oplossing toelichten (3.4.2.).

Figuur 1
Cattell's scree plot (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst)



3.4.2. Factoroplossing na rotatie

Omdat we theoretisch konden veronderstellen dat de verschillende factoren een behoorlijke samenhang vertoonden, kozen we voor een oblique rotatie (Fabrigar, Wegener, MacCallum, & Strahan, 1999). Uit de factorcorrelatiematrix bleek dat het terecht was om in het algemeen een behoorlijke samenhang tussen de factoren te veronderstellen (tabel 10).

Tabel 10
Factorcorrelatiematrix (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst)

Factor	1	2	3	4	5	6
1	1.00					
2	.36	1.00				
3	.49	.39	1.00			
4	.39	.29	.34	1.00		
5	.57	.44	.41	.26	1.00	
6	-.42	-.64	-.37	-.35	-.43	1.00

Aangezien we na rotatie items wilden schrappen die weinig of geen verband hielden met de onderliggende factoren uit de initiële factoroplossing, was de bedoeling om enkel items met een zuivere lading te weerhouden. We hanteerden als criterium voor een item met een zuivere

lading dat het item $\geq .40$ / moest laden op de eigen factor en $< .30$ / op de andere factoren. Indien hieraan niet voldaan werd, zouden we alsnog het item weerhouden indien er een groot verschil was tussen de lading en de crosslading (dit bleek niet het geval te zijn voor de leerkrachtvragenlijst). Bovendien moest de cross-lading psychologisch te verantwoorden zijn. De factorladingen (na oblieke rotatie) van de items op de proefvragenlijst voor leerkrachten vermelden we in tabel 11.

Tabel 11
Factorladingen na een oblieke rotatie (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst)

item	factor					
	1	2	3	4	5	6
Item 48	.61	.08	.01	.01	-.12	-.07
Item 51	.61	.03	-.04	-.03	-.08	-.28
Item 5	.49	-.02	.14	.31	.00	.05
Item 52	.48	.15	.01	-.07	-.19	-.16
Item 27	.47	.12	.08	.16	-.07	-.11
Item 44	.46	-.02	.01	.14	-.20	-.23
Item 43	.46	.03	.00	.03	-.02	-.37
Item 56	.43	.10	.23	-.06	-.07	-.18
Item 29	.40	.09	-.01	.10	-.04	.05
Item 12	.35	.05	.19	.21	.03	-.10
Item 2	.32	.06	.18	.26	-.01	.02
Item 6	.27	.05	.21	.17	-.23	.05
Item 16	.15	.79	.02	-.06	-.02	.03
Item 17	.08	.78	.05	-.13	-.05	.10
Item 18	-.12	.64	.03	.20	-.14	-.09
Item 13	-.05	.51	.01	.33	-.11	-.02
Item 22	.00	.39	-.10	.19	-.37	-.09
Item 19	.05	.37	.02	.22	-.09	-.25
Item 15	.05	.34	.13	.18	-.26	-.02
Item 11	.02	.10	.74	.00	.08	.08
Item 9	-.01	-.06	.71	.03	-.05	.03
Item 64	.19	.03	.61	.03	.12	-.08
Item 62	.06	-.11	.58	.04	-.16	.00
Item 60	-.09	.04	.56	-.14	-.02	-.27
Item 24	-.07	.15	.46	.04	.00	-.14
Item 1	-.01	.02	.46	.16	-.17	.09
Item 14	.00	.23	-.01	.54	-.08	-.21
Item 4	.20	-.03	.11	.52	-.08	-.05
Item 8	.18	.06	.11	.34	-.05	-.24
Item 40	-.03	.11	.01	.04	-.73	.11
Item 41	.12	.07	.06	.12	-.56	-.06
Item 33	.09	.19	.03	.04	-.54	.07
Item 45	.17	.15	.08	-.04	-.52	-.04
Item 49	.18	-.03	.07	-.03	-.48	-.14
Item 50	.17	-.10	.03	.06	-.45	-.28
Item 57	-.03	.19	.00	.09	-.44	-.03
Item 36	.10	.14	.24	.01	-.41	.00
Item 54	-.05	.13	.25	.10	-.40	-.14
Item 23	.05	.27	-.02	.25	-.33	-.16

(vervolg tabel 11)

tem	factor					
	1	2	3	4	5	6
Item 47	.25	.09	.16	-.09	-.27	-.17
Item 30	.18	.00	.07	.16	.07	-.56
Item 42	.13	-.02	.03	.15	-.13	-.48
Item 61	.17	.07	.24	.01	.02	-.47
Item 46	.23	.02	.04	.11	-.11	-.45
Item 31	.13	-.01	.13	.18	.02	-.44
Item 26	.16	.18	.14	.04	.06	-.41
Item 65	.10	-.04	.20	.04	-.16	-.41
Item 58	-.02	.04	.04	-.09	-.30	-.38
Item 35	.23	.12	.07	-.07	-.24	-.31
Item 21	.19	.03	.17	.25	-.06	-.30
Item 55	.16	.05	.25	.07	-.13	-.29
Item 25	.04	.06	.25	.09	-.12	-.29

Noot. De vetgedrukte items en bijhorende factorladingen zouden we op basis van het criterium voor een item met een zuivere lading weerhouden.

Op basis van het criterium van een zuivere factorlading zouden we slechts 35 items weerhouden (tabel 11), waarvan we op basis van de psychometrische analyse op itemniveau nog twee items moesten schrappen (4.1.). Hierdoor zouden we op de leerkrachtvragenlijst voor de definitieve afname slechts 33 items overhouden wat we als onvoldoende (< 40 items) beschouwden in deze ontwikkelingsfase van de vragenlijst. Hiervan was ook sprake voor de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren (hoofdstuk 4) en de directievragenlijst (hoofdstuk 5). Daarom besloten we voor alle schoolvragenlijsten om in deze fase geen items te schrappen op basis van de exploratorische factoranalyse. Dit betekende dat we na de definitieve afname de subschalen van de schoolvragenlijsten interpreterden en benoemden.

We bekeken wel in welke mate de a priori dimensies terugkwamen binnen de factoroplossing na rotatie en nadat de items met een onzuivere factorlading geschrapt werden (tabel 12). Factor één omvatte voornamelijk items die onder de a priori dimensie ‘ervaren resultaat’ geplaatst werden (zes van de zeven items). Factor twee verwees hoofdzakelijk naar items die onder de a priori dimensie ‘deontologisch handelen’ gesitueerd werden (twee van de drie items). Een derde factor had voornamelijk betrekking op items die a priori onder de dimensie ‘bereikbaarheid’ werden geplaatst (zes van de zeven items). Een vierde factor omvatte items die a priori onder de dimensie ‘participatie’ werden ondergebracht. Factor vijf was minder eenduidig dan de voorgaande factoren, maar bestond voornamelijk uit items die a priori onder de dimensies ‘bejegening’ en ‘deontologisch handelen’ werden gesitueerd (zes van de negen

items). Factor zes was eveneens minder eenduidig, maar bestond hoofdzakelijk uit items die a priori onder dimensies ‘continuïteit van de ondersteuning’ en ‘informatie’ werden geplaatst (vier van de zeven items).

Tabel 12

Weerhouden items per factor (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst)

factor	item	iteminhoud	a priori dimensie
1	51	De samenwerking met het CLB helpt mij om de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beter aan te kunnen.	5
1	52	Het CLB-team is voldoende deskundig om mij te ondersteunen.	5
1	27	De ondersteuning door het CLB betekent een meerwaarde voor mij als leerkracht.	5
1	44	De ondersteuning door het CLB sluit aan bij mijn vragen.	8
1	56	Bij vragen naar aanleiding van een crisissituatie met een leerling, word ik op weg geholpen door het CLB.	5
1	29	De samenwerking met het CLB helpt me om meer begrip te hebben voor de situatie van een leerling.	5
1	48	Dankzij de begeleiding door het CLB bij de omgang met een bepaalde leerling, ben ik beter in staat om met gelijkaardige problemen bij andere leerlingen om te gaan.	5
2	16	Ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen.	3
2	17	De CLB-medewerkers gaan discreet om met informatie over leerlingen en ouders.	3
2	18	De CLB-medewerkers luisteren naar mijn visie als leerkracht.	1
3	9	De CLB-medewerkers zijn voldoende aanwezig op school.	6
3	64	Ik kan snel overleggen met het CLB nadat ik aan hen een probleem gesignaleerd heb.	6
3	62	Er zijn voldoende formele overlegmomenten met het CLB (klassenraad, MDO, ...).	6
3	60	Ik kan gemakkelijk alle disciplines binnen het CLB bereiken indien ik een vraag wil stellen.	6
3	1	Ik krijg voldoende informatie over wanneer ik een CLB-medewerker op school kan spreken.	7
3	24	Tijdens informele momenten (koffiepauze, ...) zijn de CLB-medewerkers voldoende bereikbaar.	6
3	11	De CLB-medewerkers zijn gemakkelijk bereikbaar.	6
4	14	De CLB-medewerkers betrekken mij voldoende bij het zoeken naar verklaringen van een situatie waarover ik een vraag heb.	4
4	4	De CLB-medewerkers betrekken mij voldoende bij het zoeken naar een mogelijke aanpak van een situatie waarover ik een vraag heb.	4
5	40	De CLB-medewerkers hebben respect voor de waarden van de school.	3
5	41	De CLB-medewerkers tonen zich bereid om mij te ondersteunen.	1
5	33	De informatie die ik krijg van het CLB is verstaanbaar.	7
5	45	De CLB-medewerkers zijn begaan met onze school.	1
5	54	De CLB-medewerkers nemen voldoende tijd om naar mij te luisteren.	1
5	36	De CLB-medewerkers houden zich aan gemaakte afspraken.	3
5	49	Ik krijg van het CLB een begrijpbare uitleg over de resultaten van diagnostische onderzoeken (testen, observaties, ...).	7
5	57	De CLB-medewerkers veroordelen niet wat ik denk en voel.	3
5	50	Er worden duidelijk afspraken met mij gemaakt over wie welke taken op zich neemt.	4

(vervolg tabel 12)

factor	item	iteminhoud	a priori dimensie
6	30	Het CLB informeert mij voldoende over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen.	7
6	42	Er worden duidelijke afspraken met mij gemaakt over de evaluatie van een CLB-begeleiding waarin ik als leerkracht betrokken ben.	2
6	46	De CLB-medewerkers volgen voldoende mijn aanpak van een situatie waarover ik een vraag had op.	2
6	31	De CLB-medewerkers gaan na of hun suggesties uitvoerbaar zijn binnen mijn klassituatie.	8
6	26	Bij vragen naar materialen om te gebruiken bij de begeleiding van leerlingen, helpt het CLB me op weg.	5
6	65	Ik krijg voldoende informatie over wat ik van de ondersteuning door het CLB kan verwachten.	7
6	61	Ik voel me voldoende betrokken door het CLB indien ik bij het uitwerken van een project (bv. rond pesten, ...) een vraag heb.	4

Noot: De a priori dimensies zijn: 1: bejegening; 2: continuïteit van de ondersteuning; 3: deontologisch handelen; 4: participatie; 5: ervaren resultaat; 6: bereikbaarheid; 7: informatie; 8: afstemming

4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kenmerken

Op basis van de itemanalyse (3.1.) schraptten we items die de psychometrische kwaliteiten van de vragenlijst negatief beïnvloedden (4.1.). Hierbij gingen we eerder conservatief te werk, omdat we tijdens de definitieve afname de vragenlijst aan een grotere steekproef van leerkrachten zouden voorleggen om op basis hiervan nog verder in te korten. Vervolgens bespreken we de psychometrische kwaliteiten van de aangepaste vragenlijst (4.2.).

4.1. Aanpassing vragenlijst

Ten eerste hadden verschillende items relatief veel *ontbrekende waarden* en/of werden zij door de leerkrachten als *niet van toepassing* beoordeeld op de samenwerking met het CLB (3.1.2). Indien een item $\geq 20\%$ ontbrekende waarden had en/of door de respondenten als niet van toepassing werd beoordeeld, schraptten we dit item (tenzij het inhoudelijk aangewezen was om het item toch te weerhouden). Volgende items werden op basis van dit criterium geschrapt op de leerkrachtvragenlijst:

Item 26 (25.5%): "Bij vragen naar materialen om te gebruiken bij de begeleiding van leerlingen, helpt het CLB me op weg."

Item 39 (53.7%): "Bij de opvolging van langdurige afwezigheden van leerlingen heeft onze school een vlotte samenwerking met het CLB."

Item 47 (21.1%): "De CLB-medewerkers betrekken indien nodig collega's binnen hun CLB."

Item 61 (40.7%): "Ik voel me voldoende betrokken door het CLB indien ik bij het uitwerken van een project (bv. rond pesten, ...) een vraag heb."

Item 53 (54.7%): "In geval van besmettelijke ziekten bij leerlingen of het onderwijspersoneel heeft onze school een vlotte samenwerking met het CLB om de verdere verspreiding van die ziekten te voorkomen."

Item 25 (36.6%): "De begeleidingen worden vlot overgedragen bij wisseling of langdurige afwezigheid van een CLB-medewerker."

Item 25 schrappen we ook omdat we het bevraagde aspect (vervanging van een CLB-medewerker) als een mogelijke predictor van cliënttevredenheid formuleerden. Volgende items weerhielden we toch op basis van een inhoudelijk reden:

Item 56: "Bij vragen naar aanleiding van een crisissituatie met een leerling, word ik op weg geholpen door het CLB" (zoniet: op de leerkrachtvragenlijst geen vraag over de CLB-ondersteuning bij crisissituaties)

Item 35: "Indien ik een vraag heb bij het uitwerken van een zorgproject helpt het CLB me op weg" (zoniet: op de leerkrachtvragenlijst geen vraag over de CLB-ondersteuning bij zorgprojecten)

Ten tweede bleek dat leerkrachten vermoedelijk de *negatief geformuleerde items* storend en/of verwarrend vonden. Daarom besloten we om deze 11 negatieve items te schrappen:

Item 7: "De CLB-medewerkers volgen te weinig mijn aanpak van een situatie waarover ik een vraag had op."

Item 20: "Ik krijg te weinig informatie over wat ik van de ondersteuning door het CLB kan verwachten."

Item 32: "De CLB-medewerkers betrekken mij te weinig bij het zoeken naar een mogelijke aanpak van een situatie waarover ik een vraag heb."

Item 38: "De CLB-medewerkers dringen hun mening aan mij op."

Item 28: "De CLB-medewerkers bereiden zich te weinig voor op overlegmomenten."

Item 59: "Het CLB geeft mij suggesties waarmee ik weinig kan doen."

Item 10: "Het CLB is moeilijk bereikbaar bij een crisissituatie."

Item 34: "De CLB-medewerkers houden te weinig rekening met de afspraken binnen onze school."

Item 37: "De CLB-medewerkers hebben te weinig voeling met de gewoonten op onze school."

Item 63: "De CLB-medewerkers kunnen moeilijk omgaan met kritische bedenkingen."

Item 3: "Ik kan bij het CLB moeilijk terecht met mijn klachten over de ondersteuning. situatie waarover ik een vraag heb."

Verder gingen we voor ieder item het *gemiddelde*, *standaardafwijking*, *verdelingskenmerken* en de *duidelijkheid* na. Tevens onderzochten we de *interne consistentie*, de *volledigheid* en de *invultijd* van de vragenlijst. Deze analyses op itemniveau en op niveau van de totale vragenlijst gaven geen aanwijzingen om items te schrappen. Uiteindelijk werden na het vooronderzoek in het totaal 17 items geschrapt waardoor we 48 tevredenheidsitems weerhielden.

In functie van het predictorenonderzoek herformuleerden we de items op de leerkrachtvragenlijst in enkelvoudige termen (bv. “De CLB-medewerker toont zich bereid om mij te ondersteunen” i.p.v. “De CLB-medewerkers...”). Tijdens de definitieve afname werden de leerkrachten immers gevraagd om één CLB-medewerker voor ogen te houden, namelijk diegene met wie men het meeste in contact kwam tijdens het schooljaar 2005-2006. Deze CLB-medewerker ontving eveneens een vragenlijst. Dit gebeurde in functie van het predictorenonderzoek waar we de leerkrachtvragenlijsten telkens koppelden aan de vragenlijst ingevuld door de CLB-medewerker (zie 4.5., hoofdstuk 6). We formuleerden op de leerkrachtvragenlijst daarom ook twee algemene tevredenheidsitems i.p.v. één item dat naar de globale tevredenheid peilde. Van de twee algemene tevredenheidsitems had één item betrekking op de specifieke CLB-medewerker die men voor ogen hield bij het beoordelen van de vragen en één item verwees naar de ondersteuning door het CLB-team verbonden aan de school.

In bijlage 4 geven we een overzicht van de behouden en geschrapte items per a priori subschaal van de leerkrachtvragenlijst.

4.2. Psychometrische kwaliteiten van de aangepaste vragenlijst

4.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken

De gemiddelden van de *items* varieerden tussen 2.58 (item 30) en 3.53 (item 17).

De itemstandaardafwijkingen gingen van 0.51 (item 40) tot 0.88 (item 9).

We berekenden de subschaalscores als het gemiddelde van de itemscores uit de betreffende a priori subschaal. De gemiddelden van de subschalen varieerden van 2.73 (bereikbaarheid) tot 3.20 (bejegening). De standaardafwijkingen ervan varieerden van 0.45 (deontologisch handelen) tot 0.63 (continuïteit). De totaalscore voor de aangepaste leerkrachtvragenlijst bedroeg gemiddeld 2.99 ($SD = 0.44$) (tabel 13).

Tabel 13

Kenmerken a priori subschalen en totaalscore (vooronderzoek leerkrachten)

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
bejegening	1154	3.20	0.50	-0.61	.00	1.93	.00
continuïteit	1134	2.78	0.63	-0.38	.00	0.34	.02
deontologisch handelen	1153	3.32	0.45	-0.64	.00	2.52	.00
participatie	1155	3.00	0.54	-0.41	.00	0.58	.00
ervaren resultaat	1155	2.89	0.53	-0.46	.00	0.87	.00
bereikbaarheid	1155	2.73	0.59	-0.32	.00	0.12	.40
informatie	1154	2.92	0.48	-0.23	.00	1.07	.00
afstemming	1152	2.91	0.55	-0.53	.00	0.87	.00
totaalscore	1155	2.99	0.44	-0.31	.122	1.15	.00

4.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

We onderzochten voor iedere a priori subschaal en de totale leerkrachtvragenlijst (48 items) de interne consistentie. De *Cronbachs alfa* bedroeg voor de a priori dimensies .76 (afstemming) tot .90 (ervaren resultaat) wat een aanwijzing is voor een goede tot zeer goede interne consistentie (DeVellis, 1991). De gemiddelde gecorrigeerde item-subschaal-correlatie en de gemiddelde inter-item-correlatie waren matig tot hoog wat eveneens een indicatie is voor een adequate interne consistentie (tabel 14).

Tabel 14

Interne consistentie a priori subschalen en de totale schaal (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst)

	<i>N</i>	Cronbachs α	gem. gecorr. item-subschaal-correlatie	gem. inter-item-corr.
bejegening	967	.89	.69	.57
continuïteit	922	.80	.65	.58
deontologisch handelen	986	.81	.60	.46
participatie	898	.83	.61	.46
ervaren resultaat	498	.90	.66	.50
bereikbaarheid	759	.83	.60	.45
informatie	723	.83	.56	.39
afstemming	776	.76	.56	.44
totale schaal	274	.97	.64	.43

Op *itemniveau* hadden alle items een significante ($p < .01$) correlatie met de verscheidene subschaalscores. Tevens waren de items significant ($p < .01$) en meer bepaald matig tot hoog gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore. Verder was de gecorrigeerde item-totaalscore voor ieder item significant ($p < .01$) (tabel 15). Ten slotte stelden we vast dat de Cronbachs alfa-waarde niet merkwaardig steeg indien we telkens één item weglieten. Dit is

opnieuw een indicatie dat de leerkrachtvragenlijst voor deze ontwikkelingsfase gekenmerkt werd door adequate psychometrische kwaliteiten.

Tabel 15

Correlatie item & a priori subschaal/ algemene tevredenheidsscore en de gecorr. item-totaalscore

item	bejegening	continuïteit	deontologisch handelen	participatie	ervaren resultaat	bereikbaarheid	informatie	afstemming	gecorr item- totscore	algemene tevredenheid
1	.45	.38	.39	.46	.40	.49	.58	.42	.48	.41
2	.41	.46	.38	.53	.54	.42	.49	.76	.61	.51
4	.55	.52	.42	.77	.59	.42	.55	.59	.66	.56
5	.48	.50	.40	.57	.73	.43	.55	.60	.60	.57
6	.58	.50	.50	.55	.59	.45	.57	.78	.66	.56
8	.58	.58	.43	.75	.62	.46	.61	.60	.73	.58
9	.39	.39	.30	.43	.40	.77	.46	.42	.47	.42
11	.40	.36	.33	.42	.41	.76	.43	.40	.48	.40
12	.52	.51	.37	.57	.73	.48	.58	.54	.66	.56
13	.66	.38	.61	.70	.48	.33	.47	.46	.58	.42
14	.68	.55	.54	.81	.60	.41	.60	.58	.72	.55
15	.79	.48	.63	.62	.55	.43	.58	.55	.63	.52
16	.66	.39	.82	.53	.48	.34	.48	.45	.62	.46
17	.56	.29	.80	.42	.37	.28	.39	.33	.52	.35
18	.79	.43	.71	.62	.49	.38	.53	.47	.65	.47
19	.77	.53	.57	.61	.58	.41	.59	.53	.77	.52
21	.57	.87	.44	.61	.64	.51	.63	.61	.74	.61
22	.73	.44	.59	.66	.52	.32	.53	.47	.65	.44
23	.80	.54	.61	.66	.60	.40	.61	.57	.75	.54
24	.44	.38	.35	.64	.40	.69	.44	.41	.54	.39
27	.61	.58	.51	.63	.80	.46	.65	.66	.74	.68
29	.37	.34	.31	.37	.56	.24	.36	.38	.43	.34
30	.48	.62	.32	.54	.61	.47	.73	.58	.69	.54
31	.46	.56	.30	.53	.54	.46	.55	.74	.68	.47
33	.62	.39	.64	.50	.49	.34	.60	.45	.65	.39
35	.59	.52	.49	.52	.69	.42	.62	.58	.66	.50
36	.65	.52	.76	.55	.55	.48	.58	.53	.72	.54
40	.64	.35	.74	.47	.42	.30	.49	.42	.49	.36
41	.80	.55	.66	.63	.63	.46	.67	.61	.70	.59
42	.54	.85	.39	.57	.58	.43	.65	.58	.70	.53
43	.53	.60	.38	.55	.69	.44	.73	.61	.69	.58
44	.64	.65	.49	.66	.75	.47	.70	.80	.83	.67
45	.77	.49	.64	.56	.58	.43	.61	.56	.63	.54
46	.57	.84	.45	.58	.64	.45	.65	.63	.73	.58
48	.56	.56	.46	.57	.79	.42	.62	.59	.72	.59
49	.58	.46	.49	.55	.56	.41	.69	.50	.68	.48
50	.58	.60	.48	.69	.60	.43	.66	.58	.73	.54
51	.55	.61	.41	.55	.81	.43	.65	.64	.73	.63
52	.61	.56	.52	.58	.75	.43	.65	.60	.75	.62
54	.77	.51	.60	.60	.56	.52	.61	.52	.73	.53
55	.59	.59	.47	.59	.62	.54	.72	.58	.71	.63
56	.60	.58	.47	.58	.76	.54	.65	.62	.73	.64
57	.55	.31	.70	.46	.41	.28	.46	.37	.50	.37
58	.44	.43	.39	.39	.42	.32	.64	.36	.41	.36
60	.38	.37	.29	.38	.40	.69	.48	.39	.51	.43
62	.43	.42	.36	.44	.45	.73	.51	.45	.61	.48
64	.44	.50	.35	.50	.53	.76	.56	.51	.55	.57
65	.51	.58	.39	.51	.57	.49	.74	.54	.64	.54

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

Op *subschaalniveau* waren alle subschaalscores matig tot hoog gecorreleerd ($p < .01$). Deze correlaties varieerden van .45 (tussen bereikbaarheid en deontologisch handelen) tot .80 (tussen deontologisch handelen en bejegening/ tussen ervaren resultaat en informatie) (tabel 16). Deze hoge correlaties deden ons vermoeden dat er nog een reductie van het aantal dimensies mogelijk zou zijn na de definitieve afname. Verder waren alle subschalen significant ($p < .01$) hoog gecorreleerd met de totaalscore. Deze correlaties gingen van .74 (bereikbaarheid) tot .91 (informatie). Ten slotte hadden de a priori subschalen een hoge correlatie met de algemene tevredenheidsscore ($p < .01$). Deze hoge correlaties varieerden van .55 (deontologisch handelen) tot .77 (ervaren resultaat) (tabel 16).

Tabel 16

Correlatie tussen de a priori subschalen onderling en correlatie tussen de a priori subschalen en de totaalscore/ algemene tevredenheidsscore (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst)

	bejegening	continuïteit	deontologisch handelen	participatie	ervaren resultaat	bereikbaarheid	informatie	afstemming
bejegening	1							
continuïteit	.65	1						
deontologisch handelen	.80	.48	1					
participatie	.78	.68	.63	1				
ervaren resultaat	.73	.71	.58	.73	1			
bereikbaarheid	.56	.54	.45	.63	.58	1		
informatie	.77	.75	.62	.75	.80	.65	1	
afstemming	.70	.70	.54	.72	.78	.58	.74	1
totaalscore	.90	.79	.76	.88	.89	.74	.91	.84
alg. tevredenheidsscore	.67	.66	.55	.69	.77	.61	.72	.72

5. Besluit

Ten eerste bespraken we in dit hoofdstuk een aantal achtergrondkenmerken van de bevroagde leerkrachten. Het bleek onder meer dat voornamelijk leerkrachten uit het basisonderwijs vertegenwoordigd waren binnen de responsgroep. Dit is een indicatie dat we het aantal bevroagde leerkrachten per onderwijsniveau voor de definitieve afname moesten wijzigen tijdens de definitieve afname.

We besluiten dat de leerkrachtvragenlijst die werd voorgelegd tijdens de definitieve afname gekenmerkt wordt door adequate psychometrische kwaliteiten voor een instrument dat nog in ontwikkeling was. Items werden voornamelijk geschrapt wegens de negatieve formulering dat vermoedelijk voor verwarring zorgde bij de leerkrachten. Bovendien schraptten we enkele

items met een relatief hoge mate van ontbrekende waarden en/of vaak als niet van toepassing beoordeeld ($\geq 20\%$). Dergelijke items beschouwden we als weinig zinvol om te bevragen bij leerkrachten. In deze fase bestond de leerkrachtvragenlijst uit 50 items (waarvan twee algemene tevredenheidsitems).

HOOFDSTUK 4.
PROEFAFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN
VOOR SCHOOLPERSONEELSLEDEN:
Resultaten psychometrische analyse interne leerlingbegeleiders en
zorgcoördinatoren

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

INHOUDSTAFEL

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

3.4.1. Initiële factoroplossing

3.4.2. Factoroplossing na rotatie

4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kenmerken

4.1. Aanpassing vragenlijst

4.2. Psychometrische kwaliteiten van de 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 het vooronderzoek van de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren. Eerst lichten we de achtergrondkenmerken van de responsgroep toe, waarna de evaluatie van de psychometrische kwaliteiten van de vragenlijst aan bod komt. Ten slotte bespreken we de aangepaste vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren en haar psychometrische kwaliteiten.

2. Kenmerken responsgroep

We geven hieronder een kort overzicht van de achtergrondkenmerken van de bevroegde interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren. Ten eerste komen enkele kenmerken van de persoon van deze schoolpersoneelsleden aan bod en vervolgens beschrijven we een aantal kenmerken van de school waarin men als leerlingbegeleider of zorgcoördinator werkzaam is.

In de responsgroep waren meer *vrouwen* (84.48%) dan *mannen* (15.52%) aanwezig. Bovendien vonden we dat de meeste interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren (71.33%) deze *functie* niet combineerden met een andere functie binnen de school (tabel 17). Verder hadden de bevroegde interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren een *gemiddelde leeftijd* van 40 jaar ($SD = 10$ jaar). De jongste interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator was 23 jaar en de oudste 61 jaar.

Tabel 17

Aantal respondenten volgens geslacht en functie (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
GESLACHT	man	45	15.52
	vrouw	245	84.48
	totaal	290	100.00
FUNCTIE	enkel ILB	209	71.33
	ILB en (adjunct)directie	8	2.73
	ILB en leerkracht	51	17.41
	ILB en andere	11	3.75
	andere combinatie	14	4.78
	totaal	293	100.00

Noot: ILB = interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator

De verdeling van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren over het *regulier versus buitengewoon onderwijs* week significant af van de verdeling van de scholen over het regulier versus buitengewoon onderwijs binnen de populatie: $\chi^2 (1, n = 293) = 4.69, p = .03$. We vonden een oververtegenwoordiging van deze schoolpersoneelsleden uit het regulier onderwijs in vergelijking met de populatie van scholen (94.88% tgo 91.32% in de populatie) (tabel 18).

De verdeling van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren over de *onderwijsniveaus* week significant af van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: $\chi^2 (3, n = 293) = 67.33, p < .001$. Er was een oververtegenwoordiging van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren uit het autonoom kleuteronderwijs (6.82% tgo. 4.69% in de populatie) en voornamelijk het autonoom lager onderwijs in vergelijking met de populatie van scholen (20.48% tgo. 8.01% in de populatie). Voor het basisonderwijs (49.49% tgo. 57.37% in de populatie) en het secundair onderwijs (23.21% tgo. 29.94% in de populatie) vonden we daarentegen een ondervertegenwoordiging van respondenten in vergelijking met de populatie van scholen (tabel 18).

Tabel 18

Aantal respondenten verdeeld over het regulier versus het buitengewoon onderwijs en het onderwijsniveau (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
ONDERWIJS	regulier onderwijs	278	94.88
	buitengewoon onderwijs	15	5.12
	totaal	293	100.00
ONDERWIJSNIVEAU	autonoom kleuteronderwijs	20	6.82
	autonoom lager onderwijs	60	20.48
	basisonderwijs	145	49.49
	secundair onderwijs	68	23.21
	totaal	293	100.00

Wat betreft het *regulier onderwijs*, vonden we dat de verdeling van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren over de onderwijsniveaus significant afweek van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: $\chi^2 (3, n = 278) = 101.93, p < .001$. Er was voornamelijk een oververtegenwoordiging van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren uit het regulier autonoom kleuteronderwijs (7.20%

tgo. 5.13% in de populatie) en het regulier autonoom lager onderwijs (19.42% tgo. 5.71% in de populatie). Voor de overige onderwijsniveaus binnen het regulier onderwijs was er een ondervertegenwoordiging in de responsgroep van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren: basisonderwijs (50.72% tgo. 59.85% in de populatie) en het secundair onderwijs (22.66% tgo. 29.30% in de populatie) (tabel 19).

Wat betreft *het buitengewoon onderwijs* was de verdeling van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren over de onderwijsniveaus een weerspiegeling van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: $\chi^2 (2, n = 15) = 0.43, p = .81$ (tabel 19). Rekening houdende met het beperkte aantal respondenten uit het buitengewoon onderwijs in de responsgroep, moeten we dit gegeven met enige voorzichtigheid bekijken.

Tabel 19

Aantal respondenten per onderwijsniveau, opgesplitst volgens regulier en buitengewoon onderwijs (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
ONDERWIJSNIVEAU (regulier onderwijs)	autonoom kleuteronderwijs	20	7.20
	autonoom lager onderwijs	54	19.42
	basisonderwijs	141	50.72
	secundair onderwijs	63	22.66
	totaal	278	100.00
ONDERWIJSNIVEAU (buitengewoon onderwijs)	autonoom lager onderwijs	6	40.00
	basisonderwijs	4	26.67
	secundair onderwijs	5	33.33
	totaal	15	100.00

Op vlak van de *onderwijsvormen* van de scholen waarin de interne leerlingbegeleiders tewerkgesteld waren, was zowel het ASO, BSO, DBSO, KSO als TSO vertegenwoordigd in de responsgroep. Er waren wel meer interne leerlingbegeleiders uit scholen met een ASO-richting in de responsgroep aanwezig dan we op basis van de populatie van reguliere secundaire scholen zouden verwachten (58.73% tgo. 43.37% in de populatie): $\chi^2 (1, n = 63) = 6.05, p = .01$. Ten aanzien van de overige onderwijsvormen binnen het regulier secundair onderwijs, week de verdeling binnen de responsgroep van interne leerlingbegeleiders niet significant af van de verdeling binnen de populatie van scholen (voor TSO, $\chi^2 (1, n = 63) = 2.48, p = .12$; voor DBSO, $\chi^2 (1, n = 63) = 1.59, p = .21$; voor BSO, $\chi^2 (1, n = 63) = 2.11, p = .15$; voor KSO, $\chi^2 (1, n = 63) = 1.13, p = .29$). De representativiteit van interne leerlingbegeleiders uit scholen met een DBSO- en/of een KSO-richting moeten we met enige

voorzichtigheid bekijken, gezien het beperkte aantal scholen met een dergelijke onderwijsvorm in de responsgroep. We ontvingen eveneens een vragenlijst van twee interne leerlingbegeleiders die tewerkgesteld waren binnen het Vizo-syntra-netwerk (tabel 20).

Tabel 20

Aantal respondenten per onderwijsvorm binnen het regulier secundair onderwijs

Achtergrondkenmerk	Aantal respondenten	%
ONDERWIJSVORM ASO	37	58.73
(regulier onderwijs) BSO	36	57.14
DBSO	1	1.59
KSO	1	1.59
TSO	39	61.90
Vizo-syntra-opleiding	2	3.17

3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten vragenlijst

In wat volgt bespreken we de resultaten van de psychometrische analyse van de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren. Ten eerste lichten we de analyse van de psychometrische kwaliteiten op itemniveau toe (3.1.), waarna we de interne consistentie van de vragenlijst bespreken (3.2.). We gingen verder na hoe de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren de vragenlijst beoordeelden (3.3). Ten slotte geven we de exploratorische factoranalyse van de vragenlijst weer (3.4.). De tevredenheidsvragenlijst bestond uit 71 items, waarvan één item peilde naar de algemene tevredenheid over de CLB-ondersteuning. Deze items moesten de respondenten scoren op een vier-punts-Likert-schaal (1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord).

3.1. Itemanalyse

3.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

Wat de *itemgemiddelden* betreft, had geen enkele itemscore een gemiddelde lager dan 2.50 (centrum van het mogelijke bereik van de antwoordmogelijkheden). Negentien itemscores hadden een gemiddelde tussen 2.50 en 3.00, alle overige itemscores hadden een gemiddelde van 3.00 of meer. Deze relatief hoge gemiddelden zijn enerzijds een mogelijke indicatie voor

een hoge algemene tevredenheid, anderzijds is het mogelijk dat de items te weinig differentiëren tussen de verschillende niveaus van tevredenheid. Alle items hadden een *standaardafwijking* hoger dan 0.50, wat wijst op een behoorlijke variabiliteit. Wat betreft de *verdelingskenmerken* bleek dat de meeste items significant ($p < .05$) scheef verdeeld waren (enkel items 11, 32, 42, 47 en 54 niet). Bovendien waren de items negatief scheef verdeeld, wat betekent dat de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren in het algemeen deze items positief beoordelen (tabel 21).

Tabel 21

Itemkenmerken (vooronderzoek vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren) (items geordend volgens het gemiddelde)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
19	gaan discreet om met informatie	291	3.64	0.51	-1.05	.00	0.94	.01
18	ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen	286	3.60	0.57	-1.45	.00	2.96	.00
1	informatie wanneer CLB op school te spreken	286	3.52	0.67	-1.28	.00	1.18	.00
20	luisteren naar mijn visie	286	3.48	0.57	-0.73	.00	0.89	.02
15	behandelt mij als een gelijkwaardige partner	288	3.47	0.64	-1.30	.00	2.58	.00
35	informatie is verstaanbaar	291	3.43	0.54	-0.30	.03	-0.16	.64
17	tonen interesse in onze zorg voor leerlingen	287	3.40	0.64	-0.84	.00	0.78	.03
40	dringen hun mening aan mij op	279	3.38	0.58	-0.41	.01	-0.04	.99
43	tonen zich bereid om mij te ondersteunen	290	3.36	0.57	-0.42	.01	0.67	.05
29	CLB betekent een meerwaarde voor mij	282	3.35	0.72	-1.15	.00	1.62	.00
42	respect voor de waarden van de school	286	3.35	0.51	-0.09	.51	0.01	.88
24	erkennen mijn competenties	286	3.33	0.60	-0.58	.00	0.99	.01
5	moeilijk terecht bij het CLB met mijn klachten	273	3.31	0.80	-1.04	.00	0.55	.09
36	te weinig rekening met afspraken op school	278	3.31	0.62	-0.50	.00	0.31	.28
47	begaan met onze school	287	3.30	0.58	-0.24	.09	0.04	.78
55	nemen tijd om naar mij te luisteren	287	3.30	0.63	-0.75	.00	1.49	.00
21	kunnen zich goed inleven in mijn positie	287	3.29	0.67	-0.84	.00	1.21	.00
25	doen moeite om mijn behoefte te begrijpen	291	3.29	0.57	-0.30	.04	0.75	.03
6	betrekken mij bij het zoeken naar een aanpak	281	3.28	0.74	-1.09	.00	1.42	.00
49	betrekken indien nodig collega's	268	3.27	0.65	-0.83	.00	1.76	.00
16	betrekken mij bij het zoeken naar verklaringen	283	3.25	0.65	-0.62	.00	0.73	.04
59	veroordelen niet wat ik denk en voel	284	3.25	0.56	-0.36	.01	1.60	.00
38	houden zich aan gemaakte afspraken	287	3.24	0.66	-0.75	.00	1.33	.00
54	bij besmettelijke ziekten, een vlotte samenwerking	170	3.24	0.55	-0.08	.68	-0.27	.49
67	respecteert de afspraken over onze taakverdeling	271	3.23	0.55	-0.35	.02	1.86	.00
51	begrijpbare uitleg diagnostische onderzoeken	279	3.22	0.66	-0.73	.00	1.30	.00
4	duidelijke afspraken over de taakverdeling	272	3.21	0.76	-0.82	.00	0.54	.10
58	suggesties waarmee ik weinig kan doen	265	3.17	0.72	-0.83	.00	1.09	.01
70	sluit aan bij mijn activiteiten	277	3.16	0.59	-0.48	.00	1.56	.00
8	voldoende voeling met de zorgstructuur	287	3.15	0.72	-0.58	.00	0.23	.38
63	kunnen moeilijk omgaan met kritische bedenkingen	269	3.14	0.70	-0.73	.00	1.02	.01
30	bereiden zich te weinig voor op overlegmomenten	281	3.13	0.75	-0.77	.00	0.65	.05
53	deskundig om mij te ondersteunen	287	3.13	0.72	-0.65	.00	0.55	.09
28	bij vragen naar materialen, word ik geholpen	261	3.12	0.71	-0.44	.00	-0.10	.81
39	te weinig voeling met de gewoonten op school	280	3.12	0.74	-0.79	.00	0.89	.02
34	betrekken mij te weinig bij het zoeken aanpak	281	3.09	0.74	-0.62	.00	0.34	.24
46	sluit aan bij mijn vragen	277	3.08	0.62	-0.68	.00	1.93	.00

(vervolg tabel 21)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
57	bij een crisissituatie, op weg geholpen	252	3.08	0.66	-0.67	.00	1.37	.00
9	volgen te weinig mijn aanpak van een situatie op	273	3.06	0.81	-0.62	.00	-0.04	.99
37	bij vragen over een zorgproject, word ik geholpen	251	3.06	0.69	-0.67	.00	1.10	.01
56	tijdig relevante informatie	280	3.06	0.72	-0.55	.00	0.38	.20
60	informatie over omgang met vertrouwelijke info	278	3.06	0.67	-0.43	.00	0.44	.16
3	sluit aan bij gebruikte methoden binnen de klas	251	3.04	0.71	-0.53	.00	0.50	.13
7	ik voel me zekerder in mijn aanpak	277	3.04	0.74	-0.72	.00	0.80	.03
64	voldoende formele overlegmomenten	290	3.04	0.76	-0.60	.00	0.29	.29
10	peilen voldoende naar mijn verwachtingen	283	3.02	0.70	-0.41	.01	0.19	.44
50	omgang gelijkaardige problemen andere leerlingen	264	3.01	0.72	-0.57	.00	0.54	.10
13	gemakkelijk bereikbaar	286	3.00	0.81	-0.60	.00	0.05	.77
14	helpt signalen van problemen te onderkennen	287	3.00	0.75	-0.49	.00	0.07	.71
23	duidelijke afspraken over de opvolging	283	3.00	0.72	-0.35	.02	-0.11	.79
68	ondersteunt mij in het contact met externen	264	3.00	0.69	-0.49	.00	0.52	.11
22	te weinig informatie over wat ik kan verwachten	284	2.96	0.79	-0.54	.00	0.03	.82
41	opvolging van langdurige afwezigheden	201	2.96	0.74	-0.54	.00	0.38	.26
26	tijdens informele momenten bereikbaar	267	2.95	0.83	-0.49	.00	-0.28	.32
48	volgen voldoende mijn aanpak op	278	2.95	0.67	-0.43	.00	0.54	.10
66	voldoende informatie over verwachtingen CLB	284	2.94	0.65	-0.33	.03	0.43	.16
12	moeilijk bereikbaar bij een crisissituatie	273	2.93	0.88	-0.53	.00	-0.39	.13
45	interessante aanvullende informatie	283	2.93	0.72	-0.48	.00	0.36	.22
52	leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	270	2.93	0.76	-0.61	.00	0.42	.17
31	meer begrip voor de situatie	273	2.92	0.70	-0.58	.00	0.70	.05
27	vlotte overdracht	195	2.90	0.83	-0.41	.02	-0.38	.22
62	betrokken bij het uitwerken van een project	224	2.89	0.72	-0.35	.03	0.08	.69
69	vragen over de ondersteuning van een leerkracht	229	2.89	0.70	-0.39	.01	0.30	.32
65	na signaleren van probleem aan CLB, snel overleg	277	2.86	0.78	-0.39	.01	-0.12	.74
61	ik kan gemakkelijk alle CLB-disciplines bereiken	271	2.85	0.77	-0.40	.01	-0.05	.96
11	zijn voldoende aanwezig op school	286	2.83	0.95	-0.29	.05	-0.91	.00
44	duidelijke afspraken over de evaluatie	259	2.81	0.80	-0.37	.02	-0.21	.51
33	gaan na of hun suggesties uitvoerbaar zijn	266	2.76	0.68	-0.40	.00	0.31	.28
2	ondersteund bij de uitwerking van een visie op zorg	276	2.74	0.89	-0.31	.04	-0.60	.00
32	informeert mij voldoende over nieuwe inzichten	284	2.71	0.82	-0.25	.09	-0.39	.11

De *totaalscore* bedroeg gemiddeld 3.12 (*SD* = 0.44) en was significant ($p < .001$) linksscheef verdeeld. De *algemene tevredenheid* (item 71) had een gemiddelde van 3.29 (*SD* = 0.70) - op een vier-punten-schaal gaande van 1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord - en was significant ($p < .001$) linksscheef verdeeld (tabel 22).

Verder peilde één item naar de *loyaliteit* ten aanzien van het CLB (“*Zou u collega’s binnen de school aanraden om beroep te doen op het CLB*”). De gemiddelde loyaliteitsscore was 4.48 (*SD* = 0.76) - op een vijf-punten-schaal - en significant ($p < .001$) linksscheef verdeeld (tabel 22).

Tabel 22

Kenmerken totaalscore, algemene tevredenheidsscore en loyaliteitsscore (vooronderzoek vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren)

Item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
totaalscore	293	3.12	0.44	-0.59	.00	1.64	.00
71. algemene tevredenheid	279	3.29	0.70	-0.91	.00	1.11	.01
loyaliteitsscore	289	4.48	0.76	-1.46	.00	1.65	.00

3.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

Voor 44 van de 70 tevredenheidsitems varieerde het aantal ontbrekende waarden tussen de nul en vijf. Voor 21 items ging het aantal ontbrekende waarden van vijf tot en met negen. Slechts vijf items werden door minimaal 10 respondenten niet beantwoord: item 56 (3.4%), item 58 (3.8%), item 69 (3.8%), item 46 (4.1%) en item 65 (4.8%).

Wat betreft het aantal interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren dat een item als *niet van toepassing* evalueerde voor de samenwerking met het CLB, werden vier items door $\geq$ 20% als niet van toepassing beoordeeld: item 54 (39.6%), item 27 (32.4%), item 41 (29.0%) en item 62 (22.2%).

3.1.3. Negatief geformuleerde items

We formuleerden 11 negatieve items op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren: item 5, item 9, item 12, item 22, item 30, item 34, item 36, item 39, item 40, item 58 en item 63. Drie daarvan hadden eveneens een positief equivalent item: item 9 (positief equivalent item 48), item 22 (positief equivalent item 66) en item 34 (positief equivalent item 6).

We onderzochten, net zoals bij de overige vragenlijsten, de mate waarin de (omgekeerde) scores op de negatief geformuleerde items weerspiegeld werden in hun positief equivalente items. De kappa-waarden wezen telkens op een significante ($p < .001$) overeenkomst in scoring tussen de negatief geformuleerde items en hun positief equivalente items, maar

gemiddeld 20.1% van de respondenten gaf geen gelijk(soortig)¹³ score (tabel 23). Enerzijds kan dit wederom wijzen op een responsbias. Anderzijds waren de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren mogelijk verward door de negatieve formulering van de items. Deze resultaten en de feedback tijdens zowel de review (hoofdstuk 1, 3.3.) als het vooronderzoek dat sommige respondenten de negatieve items verwarrend vonden, deden ons besluiten om de negatieve items te schrappen.

Tabel 23

Overeenkomst in score tussen de negatief geformuleerde items en hun positief equivalent: kappa-coëfficiënt en percentage gelijk(soortig) antwoorden (interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)

Neg. geformuleerd item + pos. equivalent	Inhoud items	Kappa	% gelijk(soortig) antwoord
item 9 >< item 48	volgen te weinig mijn aanpak op ><	.36***	77.7
	volgen voldoende mijn aanpak op	(N = 282)	
item 22 >< item 66	te weinig informatie wat ik kan verwachten ><	.34***	78.1
	voldoende informatie wat ik kan verwachten	(N = 282)	
item 34 >< item 6	betrekken mij te weinig ><	.42***	83.9
	betrekken mij voldoende	(N = 286)	

*** $p < .001$

3.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

Hieronder lichten we verscheidene maten voor de interne consistentie van de proefvragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren toe: Cronbachs alfa, inter-item-correlatie, correlatie met de totaalscore, correlatie tussen de items en algemene tevredenheidsscore en ten slotte de gecorrigeerde correlatie met de som van de itemscores. We berekenden deze maten op de proefvragenlijst zonder item 71 (algemene tevredenheidsitem).

¹³ Gelijk(soortig) score: een gelijke score of een score die eveneens (on)tevredenheid weergeeft (score 1 of 2: ontevredenheid, score 3 of 4: tevredenheid).

Cronbachs alfa voor de totale schaal bedroeg .97 ($N = 47$), wat zeer hoog is (DeVellis, 1991). Voor geen enkel item had het verwijderen een noemenswaardig effect op de alfa voor de gehele schaal (bestaande uit 70 items).

De *inter-item-correlaties* varieerden van laag ($r = .09$) tot hoog ($r = .71$). Er hadden acht items niet significante correlaties met één of meerdere items: item 12, item 13, item 20, item 26, item 27, item 41, item 54 en item 62. Het aantal niet significante correlaties ($p > .05$) varieerde hierbij van één tot drie (item 54).

Verder gingen we voor ieder item de *correlatie met de totaalscore* op de schaal na, berekend als het gemiddelde van de itemscores zonder item 71 (algemene tevredenheid). Ieder item op de vragenlijst had een significante correlatie met de totaalscore ($p < .01$). De correlaties waren steeds positief en varieerden van .45 (item 12) tot .78 (item 46 en item 55). Dit is opnieuw een indicatie voor een adequate interne consistentie van de proefvragenlijst.

De *correlatie tussen de items en de algemene tevredenheidsscore* (item 71) was voor ieder item significant ($p < .01$) en positief. Deze correlatie ging van .30 (item 54 en item 61) tot .72 (item 29) en is dus matig tot hoog.

Voor ieder item berekenden we ten slotte de *gecorrigeerde* (d.w.z. het item in kwestie niet meegerekend) *correlatie met de som van de itemscores*. Deze correlatie varieerde van laag ($r = .22$, item 12) tot hoog ($r = .76$, item 57). Voor item 12 en item 35 vonden we een correlatie kleiner dan .30 (respectievelijk .22 en .25).

3.3. Beoordeling van de vragenlijst door de respondenten

We gingen na hoe de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren de proefvragenlijst beoordeelden op vlak van de duidelijkheid van de items, de volledigheid van de vragenlijst en de invultijd.

Duidelijkheid van de items

96.8% van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren beoordeelde alle items als duidelijk ($N = 281$). Maximaal werd een item éénmaal als onduidelijk omschreven, wat zeer weinig was.

Volledigheid van de vragenlijst

91.8% van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren evalueerde de vragenlijst als volledig ($N = 267$). Zij gaven volgende suggesties om de volledigheid van de vragenlijst te verhogen. Enkele opmerkingen hiervan kwamen ook in andere bewoordingen terug (*):

- “Is er voldoende inhoudelijke informatie over handelingsplannen”
- “Een vraag of het aantal CLB-medewerkers per school wel aangepast is aan de vragen vanuit de scholen. Teveel vragen voor zo weinig CLB-ers”*
- “De tijd tussen het maken van een afspraak en het uitvoeren van de interventie. Dit duurt wel meestal een schooljaar”*
- “De vraag naar hoe lang het duurt vooraleer het CLB een diagnose gesteld”
- “Een vraag ivm de vlotheid waarmee info wordt doorgespeeld naar leerkrachten en ouders na een testing”
- “Er is geen enkele vraag over de tevredenheid van de ouders”
- “Een vraag naar het tijdstip indienen van inschrijvingsverslagen en attesten”*

Invultijd en evaluatie invultijd

De gemiddelde invultijd van de proefvragenlijst was ongeveer 29 minuten. We konden opnieuw een behoorlijke variabiliteit vaststellen ($SD = 12.11$) ($N = 289$). 73.80% van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren had een halfuur of minder nodig om de vragenlijst in te vullen en 3.68% meer dan een uur. De overgrote meerderheid, meer bepaald 81.53% van de respondenten, vond de invultijd net goed. Een geringer percentage, namelijk 14.66%, was van mening dat de invultijd te lang duurde. Ten slotte vonden enkele interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren (3.81%) dat de invultijd nog langer mocht duren ($N = 286$).

3.4. Exploratorische factoranalyse

Analoog met de andere schoolvragenlijsten vertrokken we vanuit de correlatiematrix, waarbij we kozen voor de optie “pairwise deletion”. Verder kozen we opnieuw als methode de principale-assen-methode omdat onze bedoeling was om onderliggende dimensies te

onderscheiden binnen de bevraagde items (Thompson, 2004). Tenslotte schrapten we, net zoals voor de overige schoolvragenlijsten, de negatief geformuleerde items omdat deze items in één factor clusterden bij een aanvankelijke exploratorische factoranalyse.

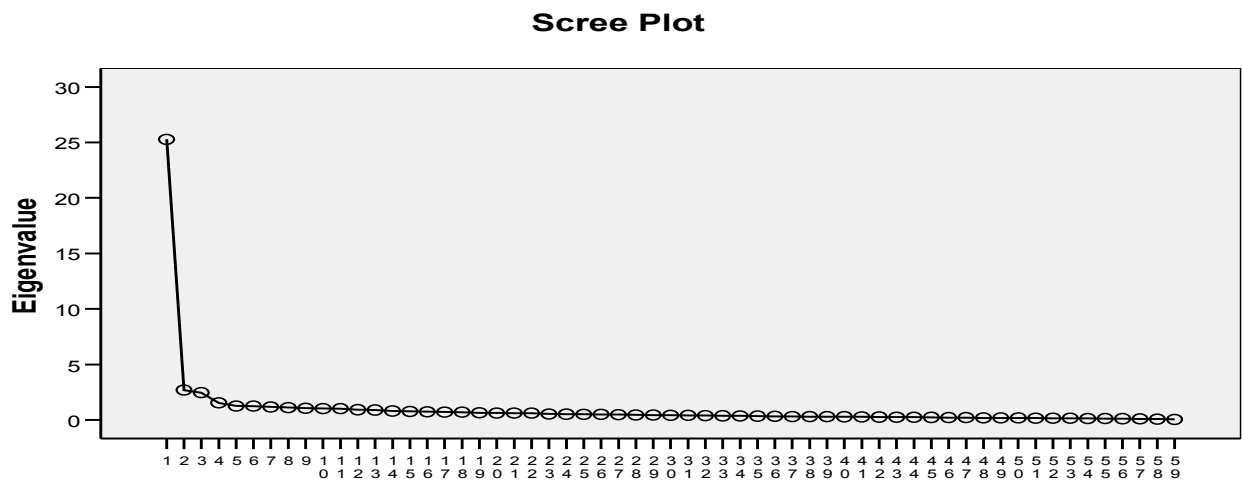
De Barlett-maat was significant ($\chi^2 [1711] = 4862.88, p < .001$) wat erop wijst dat de nulhypothese kan verworpen worden dat de items niet zouden gecorreleerd zijn. De Kaiser-Olkin-maat (KMO) van .94 geeft aan dat de items in hoge mate variantie met elkaar delen.

3.4.1. Initiële factoroplossing

Op basis van het *eigenwaarde-criterium* konden we 11 factoren weerhouden. Deze factoren hadden een eigenwaarde groter dan één. De eerste factor verklaarde de meeste variantie, namelijk 42.84%. De volgende tien factoren verklaarden slechts een klein gedeelte van de variantie: 4.58, 4.18, 2.63, 2.15, 2.14, 2.01, 1.90, 1.82, 1.76 en 1.74. De overige factoren werden geschrapt, omdat zij een eigenwaarde kleiner dan één hadden.

Aangezien de initiële factoroplossing op basis van het eigenwaarde-criterium heel moeilijk te interpreteren was, baseerden we ons op de *Cattell's scree plot* om te bepalen hoeveel factoren we uiteindelijk zouden weerhouden. De Cattell's scree plot gaf meerdere knikken aan, namelijk een grotere knik op de 2^{de} factor en een kleinere knik op de 3^{de}, 4^{de} en 5^{de} factor (figuur 2). We bekeken daarom de twee- drie- en vier-factoren-oplossing. We stelden vast dat zowel de twee- als vier-factoren-oplossing na rotatie moeilijker te interpreteren was dan de drie-factoren-oplossing. Daarom namen we de drie-factoren-oplossing, zoals bepaald op basis van de scree-plot, als uitgangspunt bij de verdere factoranalyse van de proefvragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren. In wat volgt zullen we de rotatie van de drie-factoren-oplossing toelichten (3.4.2.).

Figuur 2
Cattell's scree plot (proefvragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren)



3.4.2. Factoroplossing na rotatie

We kozen, net zoals bij de overige schoolvragenlijsten, voor een oblieke rotatie. We konden immers theoretisch veronderstellen dat de factoren enigszins met elkaar correleerden (Fabrigar et al., 1999). Uit de factorcorrelatiematrix bleek dat de factoren inderdaad in het algemeen een behoorlijke samenhang vertoonden (tabel 24).

Tabel 24
Factorcorrelatiematrix (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)

Factor	1	2	3
1	1.00		
2	-.63	1.00	
3	.53	-.48	1.00

Indien we de items die niet zuiver laadden op één factor zouden schrappen, hielden we 40 items met een zuiver lading over. We hanteerden opnieuw als criterium voor een item met een zuivere lading dat het item $\geq .40$ moest laden op de eigen factor en $< .30$ op de andere factoren. Bovendien zouden we item 55 weerhouden omdat er een groot verschil was tussen de lading en de crosslading. Hierdoor zouden we op basis van de exploratorische factoranalyse in het totaal 41 items overhouden (tabel 25). Aangezien we op basis van de

itemanalyse nog drie items moesten schrappen (4.1.), zou de vragenlijst uiteindelijk voor de definitieve afname slechts uit 38 items bestaan. Dit aantal beschouwden we als onvoldoende (< 40 items) in deze ontwikkelingsfase, waardoor we besloten om geen items te schrappen op basis van de exploratorische factoranalyse. De factorladingen (na oblieke rotatie) van de items op de proefvragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren vermelden we in tabel 25.

Tabel 25

Factorladingen na een oblieke rotatie (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)

item	factor		
	1	2	3
Item 52	.83	.06	.00
Item 14	.75	-.10	-.13
Item 45	.73	-.08	-.09
Item 2	.72	.13	.04
Item 32	.71	.02	.01
Item 50	.70	.00	.07
Item 69	.66	.01	.16
Item 53	.65	-.26	-.07
Item 37	.61	.03	.12
Item 62	.59	.16	.19
Item 7	.57	-.26	-.12
Item 3	.55	-.15	-.03
Item 33	.54	-.11	.07
Item 44	.52	-.06	.13
Item 6	.51	-.25	.04
Item 57	.51	-.28	.12
Item 29	.47	-.42	-.02
Item 28	.46	-.31	-.03
Item 27	.45	.00	.19
Item 46	.43	-.40	.08
Item 70	.40	-.39	.06
Item 48	.40	-.19	.27
Item 10	.39	-.34	.05
Item 8	.38	-.37	.09
Item 31	.36	-.19	.02
Item 49	.30	-.23	.19
Item 20	-.04	-.91	-.12
Item 15	-.02	-.79	.07
Item 24	.01	-.73	.04
Item 18	.10	-.70	-.06
Item 19	-.01	-.70	-.05
Item 21	.18	-.68	-.11
Item 43	.16	-.63	.12
Item 25	.14	-.61	.09
Item 17	.28	-.58	-.06
Item 35	-.20	-.58	.26
Item 55	.08	-.58	.30

(vervolg tabel 25)

item	factor		
	1	2	3
Item 16	.34	-.56	-.04
Item 42	.01	-.55	.17
Item 59	.02	-.53	.10
Item 38	.11	-.51	.20
Item 67	.14	-.50	.29
Item 47	.24	-.45	.19
Item 51	.24	-.31	.17
Item 4	.22	-.31	.16
Item 60	.15	-.28	.25
Item 61	.05	.09	.73
Item 64	.04	-.02	.64
Item 65	.13	-.09	.62
Item 13	-.12	-.14	.60
Item 11	.02	.00	.60
Item 26	.07	-.22	.41
Item 56	.27	-.22	.40
Item 66	.26	-.26	.37
Item 68	.32	-.14	.36
Item 1	.03	-.26	.36
Item 54	.27	.02	.35
Item 41	.27	.06	.33
Item 23	.28	-.24	.30

Noot. De vetgedrukte items en bijhorende factorladingen zouden we op basis van het criterium voor een item met een zuivere lading weerhouden. Tevens is item 55 vetgedrukt wegens het grote verschil tussen de eigen lading en de crosslading. Bovendien was deze crosslading psychologisch te verantwoorden.

Verder bekeken we in welke mate de a priori dimensies terugkwamen binnen de factoroplossing na rotatie en nadat items met een onzuivere factorlading geschrapt werden (tabel 26). Factor één omvatte voornamelijk items die onder de a priori dimensie ‘ervaren resultaat’ geplaatst werden (negen van de 18 items). Factor twee verwees hoofdzakelijk naar items die onder de a priori dimensie ‘deontologisch handelen’ en ‘bejegening’ gesitueerd werden (13 van de 16 items). Een derde factor had voornamelijk betrekking op items die a priori onder de dimensie ‘bereikbaarheid’ werden geplaatst (zes van de zeven items).

Tabel 26

Weerhouden items per factor (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)

factor	item	iteminhoud	a priori dimensie
1	2	ondersteuning bij de uitwerking van een visie op zorg voor leerlingen.	5
1	3	sluit aan bij de gebruikte pedagogisch-didactische methoden	8
1	6	betrekken mij voldoende bij het zoeken naar een mogelijke aanpak	4
1	7	ik voel me zekerder in mijn aanpak van een situatie	5
1	14	helpt mij om signalen van problemen bij leerlingen te onderkennen	5
1	27	vlotte overdracht bij wisseling of langdurige afwezigheid	2
1	32	informeert mij over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen	7
1	33	gaan na of hun suggesties uitvoerbaar zijn binnen de klassituatie	8
1	37	Bij een vraag over een zorgproject, word ik geholpen	5
1	44	duidelijke afspraken over de evaluatie van een CLB-begeleiding	2
1	45	brengen interessante aanvullende informatie aan op overlegmomenten	7
1	50	beter in staat om met gelijkaardige problemen bij andere leerlingen om te gaan	5
1	52	de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beter aankunnen	5
1	53	CLB-team is voldoende deskundig om mij te ondersteunen	5
1	57	Bij een crisissituatie met een leerling, word ik op weg geholpen	5
1	69	Bij vragen over de ondersteuning van een leerkracht, helpt het CLB me op weg	5
1	62	voldoende betrokken indien ik bij het uitwerken van een project een vraag heb	4
1	48	volgen voldoende mijn aanpak van een situatie waarover ik een vraag had op	2
2	15	behandelt mij als een gelijkwaardige partner in de zorg voor leerlingen	4
2	18	ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen	3
2	19	gaan discreet om met informatie over leerlingen en ouders	3
2	20	luisteren naar mijn visie als interne leerlingbegeleider/ zorgcoördinator	1
2	21	kunnen zich goed inleven in mijn positie	1
2	24	erkennen mijn competenties als interne leerlingbegeleider/ zorgcoördinator	4
2	25	doen moeite om mijn behoefte aan ondersteuning te begrijpen	1
2	35	de informatie die ik krijg van het CLB is verstaanbaar	7
2	38	houden zich aan gemaakte afspraken	3
2	42	hebben respect voor de waarden van de school.	3
2	43	tonen zich bereid om mij te ondersteunen.	1
2	47	zijn begaan met onze school.	1
2	55	nemen voldoende tijd om naar mij te luisteren.	1
2	59	veroordelen niet wat ik denk en voel.	3
2	67	respecteert afgesproken taakverdeling tussen interne leerlingbegeleiding en het CLB	3
2	17	tonen interesse in wat de school doet op vlak van de zorg voor leerlingen	1
3	13	de CLB-medewerkers zijn gemakkelijk bereikbaar	6
3	26	tijdens informele momenten zijn de CLB-medewerkers voldoende bereikbaar	6
3	11	de CLB-medewerkers zijn voldoende aanwezig op school	6
3	65	ik kan snel overleggen met het CLB nadat ik aan hen een probleem gesignaleerd heb	6
3	61	ik kan gemakkelijk alle disciplines binnen het CLB bereiken	6
3	64	er zijn voldoende formele overlegmomenten met het CLB (klassenraad, MDO, ...).	6
3	56	tijdig relevante informatie over een leerling (op voorwaarde dat ik recht hierop heb).	7

Noot: De a priori dimensies zijn: 1: bejegening; 2: continuïteit van de ondersteuning; 3: deontologisch handelen; 4: participatie; 5: ervaren resultaat; 6: bereikbaarheid; 7: informatie; 8: afstemming

4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kenmerken

Op basis van de itemanalyse (3.1.) schraptten we items die de psychometrische kwaliteiten van de vragenlijst negatief beïnvloedden (4.1.). Hierbij gingen we eerder conservatief te werk, omdat we tijdens de definitieve afname de vragenlijst aan een grotere steekproef van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren voorlegden om op basis hiervan nog verder in te korten. Vervolgens lichten we de psychometrische kwaliteiten van de aangepaste vragenlijst toe (4.2.).

4.1. Aanpassing vragenlijst

Ten eerste schraptten we vier items die $\geq 20\%$ van de respondenten niet beantwoordde en/of beoordeelde als niet van toepassing op de samenwerking met het CLB:

Item 27 (34.4%): “De begeleidingen worden vlot overgedragen bij wisseling of langdurige afwezigheid van een CLB-medewerker.”

Item 54 (42.0%) “In geval van besmettelijke ziekten bij leerlingen of het onderwijspersoneel heeft onze school een vlotte samenwerking met het CLB om de verdere verspreiding van die ziekten te voorkomen.”

Item 62 (23.6%) “Ik voel me voldoende betrokken door het CLB indien ik bij het uitwerken van een project (bv. rond pesten, ...) een vraag heb.”

Item 69 (21.9%) “Bij vragen over de ondersteuning van een leerkracht, helpt het CLB me op weg”

Item 27 schraptten we ook omdat we het bevraagde aspect (vervanging van een CLB-medewerker) als een mogelijke predictor van cliënttevredenheid formuleerden. Item 41 (samenwerking rond opvolging van langdurige afwezigheden) schraptten we niet, hoewel dit item eveneens gekenmerkt werd door $\geq 20\%$ ontbrekende waarden en/of beoordeeld werd als niet van toepassing op de samenwerking met het CLB (namelijk 31.4%). Indien we item 41 zouden schrappen, was er immers op de vragenlijst geen item dat peilde naar de samenwerking met het CLB in het kader van de leerplichtcontrole. Bovendien bleek bij nadere analyse dat voornamelijk zorgcoördinatoren (37.3% van de zorgcoördinatoren) dit item niet beantwoordden of als niet van toepassing beoordeelden op hun samenwerking met het CLB, tegenover 11.8% van de interne leerlingbegeleiders binnen het secundair onderwijs.

Ten tweede stelden we vast dat de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren vermoedelijk de *negatief geformuleerde items* storend en/ of verwarrend vonden. Daarom besloten we om deze 11 negatieve items te schrappen:

Item 9: “De CLB-medewerkers volgen te weinig mijn aanpak van een situatie waarover ik een vraag had op.”

Item 22: “Ik krijg te weinig informatie over wat ik van de ondersteuning door het CLB kan verwachten.”

Item 34: “De CLB-medewerkers betrekken mij te weinig bij het zoeken naar een mogelijke aanpak van een situatie waarover ik een vraag heb.”

Item 40: “De CLB-medewerkers dringen hun mening aan mij op.”

Item 30: “De CLB-medewerkers bereiden zich te weinig voor op overlegmomenten.”

Item 58: “Het CLB geeft mij suggesties waarmee ik weinig kan doen.”

Item 12: “Het CLB is moeilijk bereikbaar bij een crisissituatie.”

Item 36: “De CLB-medewerkers houden te weinig rekening met de afspraken binnen onze school.”

Item 39: “De CLB-medewerkers hebben te weinig voeling met de gewoonten op onze school.”

Item 63: “De CLB-medewerkers kunnen moeilijk omgaan met kritische bedenkingen.”

Item 5: “Ik kan bij het CLB moeilijk terecht met mijn klachten over de ondersteuning. situatie waarover ik een vraag heb.”

Item 12 had ook een lage gecorrigeerde correlatie met de som van de itemscores ($< .30$), wat we als bijkomende evidentie beschouwden om dit item te schrappen.

Verder berekenden we de *itemgemiddelden*, *itemstandaardafwijkingen*, *itemverdelingskenmerken* de beoordeling van de *invultijd*, *volledigheid* en *duidelijkheid* van de vragenlijst. Deze analyses op itemniveau en op niveau van de totale vragenlijst gaven geen aanwijzingen om items te schrappen. We schrapten na het vooronderzoek in het totaal 15 items waardoor we op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren 56 items overhielden (waaronder één item dat peilde naar de algemene tevredenheid).

In bijlage 5 geven we een overzicht van de behouden en geschrapte items per a priori subschaal van de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren.

4.2. Psychometrische kwaliteiten van de aangepaste vragenlijst

4.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken

De gemiddelden van de *items* varieerden tussen 2.71 (item 32) en 3.64 (item 19).

De itemstandaardafwijkingen gingen van 0.51 (item 40 en item 19) tot 0.89 (item 2).

De gemiddelden van de subschalen gingen van 2.92 (continuïteit) tot 3.38 (deontologisch handelen). De standaardafwijkingen ervan varieerden van 0.43 (deontologisch handelen) tot 0.58 (continuïteit). De totaalscore voor de aangepaste vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren was gemiddeld 3.13 ($SD = 0.49$) (tabel 27).

Tabel 27

Kenmerken a priori subschalen en totale schaal (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
bejegening	293	3.34	0.49	-0.85	.00	2.23	.00
continuïteit	293	2.92	0.58	-0.30	.04	0.38	.19
deontologisch handelen	293	3.38	0.43	-0.96	.00	3.58	.00
participatie	293	3.25	0.53	-0.97	.00	2.30	.00
ervaren resultaat	293	3.01	0.54	-0.71	.00	1.40	.00
bereikbaarheid	293	2.96	0.57	-0.44	.00	0.39	.18
informatie	293	3.11	0.47	-0.33	.02	1.03	.01
afstemming	293	3.04	0.53	-0.61	.00	1.44	.00
totaalscore	293	3.13	0.49	-0.62	.00	1.87	.00

4.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

We berekenden verschillende maten voor de interne consistentie van de a priori subschalen en de totale vragenlijst (zonder het algemene tevredenheidsitem). De *Cronbachs alfa* varieerde voor de a priori subschalen van .70 (continuïteit) tot .92 (ervaren resultaat). De gemiddelde gecorrigeerde item-subschaal-correlatie en de gemiddelde inter-item-correlatie waren matig tot hoog (tabel 28).

Tabel 28

Interne consistentie van a priori subschalen en totale schaal (interne leerlingbegeleiders & zorgcoördinatoren)

	N	Cronbachs α	gem. gecorr. item-subschaal- correlatie	gem. inter-item- corr.
bejegening	267	.91	.72	.58
continuïteit	174	.70	.49	.38
deontologisch handelen	251	.81	.57	.46
participatie	247	.87	.67	.51
ervaren resultaat	166	.92	.68	.46
bereikbaarheid	216	.84	.60	.44
informatie	249	.82	.55	.36
afstemming	212	.84	.65	.52
totale schaal	81	.97	.62	.42

Op *itemniveau* hadden alle items een significante ($p < .01$) correlatie met de verscheidene subschaalscores. Tevens waren de items significant ($p < .01$) en meer bepaald matig tot hoog gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore. Verder was de gecorrigeerde item-totaalscore voor ieder item significant ($p < .01$) (tabel 29). Ten slotte stelden we vast dat de Cronbachs alfa-waarde niet merkwaardig steeg indien we telkens één item weglieten.

Tabel 29

Correlatie tussen item & a priori subschaal/ algemene tevredenheidsscore en de gecorr. item-totaalscore (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)

item	bejegening	continuïteit	deontologisch handelen	participatie	ervaren resultaat	bereikbaarheid	informatie	afstemming	gecorr item- totaalscore	algemene tevredenheid
1	.46	.45	.45	.46	.43	.49	.60	.41	.43	.43
2	.45	.49	.37	.46	.68	.39	.49	.55	.53	.53
3	.54	.49	.47	.51	.62	.33	.55	.76	.55	.49
4	.52	.51	.48	.71	.50	.43	.50	.54	.58	.45
6	.62	.58	.52	.78	.67	.45	.62	.61	.71	.60
7	.59	.50	.50	.60	.73	.37	.54	.66	.67	.55
8	.68	.57	.60	.67	.67	.48	.64	.82	.71	.63
10	.63	.56	.56	.74	.61	.42	.62	.65	.64	.57
11	.34	.42	.31	.36	.34	.72	.43	.33	.47	.33
13	.37	.34	.37	.34	.34	.75	.41	.39	.52	.32
14	.57	.54	.51	.56	.77	.36	.59	.61	.62	.57
15	.74	.53	.73	.81	.58	.52	.64	.63	.73	.59
16	.75	.61	.65	.85	.67	.46	.66	.64	.76	.60
17	.81	.56	.65	.67	.66	.44	.63	.66	.70	.61
18	.67	.43	.78	.64	.56	.40	.58	.55	.57	.59
19	.60	.39	.74	.53	.48	.31	.50	.46	.48	.48
20	.82	.45	.72	.73	.56	.42	.59	.57	.61	.55
21	.81	.50	.65	.69	.60	.39	.56	.63	.61	.54
23	.59	.78	.54	.59	.58	.53	.65	.61	.60	.52
24	.75	.48	.65	.76	.53	.42	.59	.58	.76	.54
25	.80	.52	.69	.67	.60	.46	.62	.63	.68	.55

(vervolg tabel 29)

item	bejegening	continuïteit	deontologisch handelen	participatie	ervaren resultaat	bereikbaarheid	informatie	afstemming	gecorr item- totscore	algemene tevredenheid
26	.51	.38	.41	.43	.43	.71	.50	.44	.65	.41
28	.61	.52	.59	.57	.71	.41	.64	.62	.62	.59
29	.72	.55	.65	.72	.80	.51	.70	.69	.76	.72
31	.48	.43	.41	.43	.57	.29	.44	.46	.27	.36
32	.52	.53	.45	.49	.66	.42	.70	.60	.66	.55
33	.52	.55	.45	.55	.62	.43	.58	.74	.66	.51
35	.55	.41	.56	.48	.36	.39	.55	.43	.37	.36
37	.48	.57	.43	.51	.67	.42	.56	.52	.52	.53
38	.66	.55	.76	.62	.57	.50	.62	.56	.58	.52
41	.30	.69	.36	.39	.41	.34	.45	.36	.42	.35
42	.63	.46	.76	.50	.48	.41	.56	.54	.57	.42
43	.85	.58	.74	.72	.66	.52	.68	.67	.67	.61
44	.51	.81	.46	.54	.61	.43	.55	.50	.49	.47
45	.54	.52	.49	.55	.71	.40	.70	.64	.64	.65
46	.72	.60	.71	.71	.75	.53	.73	.80	.73	.67
47	.76	.59	.69	.62	.65	.54	.71	.64	.74	.61
48	.62	.81	.57	.64	.64	.55	.65	.66	.82	.56
49	.52	.48	.57	.54	.57	.57	.56	.48	.71	.50
50	.52	.55	.52	.53	.77	.49	.67	.61	.62	.57
51	.53	.46	.55	.54	.55	.44	.68	.54	.52	.50
52	.55	.58	.46	.58	.80	.46	.61	.63	.66	.57
53	.69	.59	.63	.61	.81	.48	.69	.72	.73	.71
55	.80	.59	.73	.72	.64	.61	.72	.67	.78	.64
56	.62	.60	.59	.61	.61	.60	.76	.59	.61	.58
57	.68	.59	.65	.68	.78	.52	.74	.70	.71	.63
59	.61	.38	.70	.49	.45	.34	.51	.49	.54	.42
60	.51	.48	.53	.47	.46	.40	.66	.46	.45	.42
61	.35	.44	.34	.32	.37	.72	.48	.36	.50	.30
64	.42	.46	.37	.42	.41	.73	.50	.40	.50	.43
65	.51	.54	.48	.51	.53	.77	.58	.55	.66	.55
66	.65	.61	.62	.63	.63	.58	.77	.63	.72	.62
67	.72	.65	.81	.68	.63	.55	.70	.68	.72	.54
68	.55	.59	.56	.53	.66	.56	.64	.61	.64	.53
70	.70	.57	.64	.65	.69	.50	.64	.80	.70	.61

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

Op *subschaalniveau* waren alle subschaalscores onderling hoog gecorreleerd ($p < .01$). Deze correlaties gingen immers van .56 (tussen bereikbaarheid en deontologisch handelen) tot .86 (tussen bejegening en deontologisch handelen) (tabel 30). Omwille van deze hoge correlaties vermoedden we dat er nog een reductie van het aantal dimensies na de definitieve afname mogelijk was (bijvoorbeeld omwille van de samenvoeging van de a priori dimensies ‘bejegening’ en ‘deontologisch handelen’ wat de exploratorische factoranalyse ook aangaf). Verder waren alle subschalen significant ($p < .01$) hoog gecorreleerd met de totaalscore en de algemene tevredenheidsscore ($p < .01$).

Tabel 30

Correlatie tussen de a priori subschalen onderling en correlatie tussen de a priori subschalen en de totaalscore/ algemene tevredenheidsscore (vooronderzoek interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)

	bejegening	continuïteit	deontologisch handelen	participatie	ervaren resultaat	bereikbaarheid	informatie	afstemming
bejegening	1.00							
continuïteit	.67	1.00						
deontologisch handelen	.86	.63	1.00					
participatie	.85	.71	.77	1.00				
ervaren resultaat	.78	.73	.70	.76	1.00			
bereikbaarheid	.60	.61	.56	.58	.59	1.00		
informatie	.80	.75	.77	.78	.82	.68	1.00	
afstemming	.79	.70	.72	.78	.84	.58	.79	1.00
totaalscore	.91	.82	.85	.89	.91	.75	.92	.89
alg. tevredenheidsscore	.73	.63	.66	.71	.78	.57	.76	.73

5. Besluit

Uit de beschrijvende analyse van de responsgroep bleek dat voornamelijk interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren uit het autonoom lager en autonoom kleuteronderwijs vertegenwoordigd waren in vergelijking met de populatie.

De aangepaste vragenlijst voor zorgcoördinatoren en interne leerlingbegeleiders wordt gekenmerkt door adequate psychometrische kwaliteiten op niveau van zowel de items als de subschalen en de totale vragenlijst, zeker voor een instrument dat nog in ontwikkeling was. Items werden hoofdzakelijk geschrapt wegens de negatieve formulering dat vermoedelijk voor verwarring zorgde bij de respondenten. Bovendien schrapten we enkele items die door $\geq 20\%$ van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren niet beantwoord en/of als niet van toepassing geëvalueerd werden. In deze fase bestond de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren uit 56 items (waarvan één item dat peilde naar de globale tevredenheid).

HOOFDSTUK 5.
PROEFAFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN
VOOR SCHOOLPERSONEELSLEDEN:
Resultaten psychometrische analyse directieleden

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

INHOUDSTAFEL

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

3.4.1. Initiële factoroplossing

3.4.2. Factoroplossing na rotatie

4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kenmerken

4.1. Aanpassing vragenlijst

4.2. Psychometrische kwaliteiten van de 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 het vooronderzoek (proefafname) van de directievragenlijst. Eerst lichten we de achtergrondkenmerken van de responsgroep toe. Vervolgens komt de evaluatie van de psychometrische kwaliteiten van de proefvragenlijst aan bod. Ten slotte geven we uitleg over de aanpassing van de proefvragenlijst en de psychometrische kwaliteiten van de aangepaste directievragenlijst.

2. Kenmerken responsgroep

We bespreken hieronder enkele achtergrondkenmerken van de bevroagde directieleden. Ten eerste komen kenmerken met betrekking tot de persoon van deze schoolpersoneelsleden aan bod en vervolgens beschrijven we een aantal kenmerken van de school waarin men de functie van directielid uitoefende.

In de responsgroep waren meer *mannelijke* (56.73%) dan *vrouwelijke* (43.27%) directieleden. Bovendien vonden we dat de meeste directieleden (95.53%) deze *functie* niet combineerden met een andere functie binnen de school (tabel 31). Verder hadden de respondenten een *gemiddelde leeftijd* van 47 jaar ($SD = 7$ jaar). Het jongste directielid was 25 jaar en de oudste 64 jaar.

Tabel 31
Aantal respondenten volgens geslacht en functie (directievragenlijst)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
GESLACHT	man	177	56.73
	vrouw	135	43.27
	totaal	312	100.00
FUNCTIE	enkel directie	299	95.53
	directie en leerkracht	6	1.92
	andere combinatie	8	2.55
	totaal	313	100.00

De verdeling van de directieleden over de *onderwijsnetten* was representatief voor de verdeling van de scholen over de onderwijsnetten binnen de populatie: $\chi^2 (2, n = 313) = 4.58, p = .10$ (tabel 32).

De verdeling van de directieleden over het *regulier versus buitengewoon onderwijs* bleek eveneens representatief te zijn voor deze verdeling binnen de populatie van scholen: $\chi^2 (1, n = 313) = 3.39, p = .07$ (tabel 32).

De verdeling van de directieleden over de *onderwijsniveaus* week niet significant af van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: $\chi^2 (3, n = 313) = 7.34, p = .06$ (tabel 32).

Tabel 32

Aantal respondenten verdeeld over onderwijsnet; regulier versus buitengewoon onderwijs; en onderwijsniveau (directievragenlijst)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
NET	gemeenschapsonderwijs	43	13.74
	officieel gesubsidieerd net	64	20.45
	vrij gesubsidieerd net	206	65.81
	totaal	313	100.00
ONDERWIJS	regulier onderwijs	295	94.25
	buitengewoon onderwijs	18	5.75
	totaal	313	100.00
ONDERWIJSNIVEAU	autonoom kleuteronderwijs	14	4.47
	autonoom lager onderwijs	31	9.91
	basisonderwijs	195	62.30
	secundair onderwijs	73	23.32
	totaal	313	100.00

Wat betreft het *regulier onderwijs* vonden we dat de verdeling van de directieleden over de onderwijsniveaus significant afweek van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: $\chi^2 (3, n = 295) = 10.53, p = .02$. Er was hoofdzakelijk een ondervertegenwoordiging van directieleden uit reguliere secundaire scholen in vergelijking met de populatie van reguliere scholen (22.03% tgo. 29.30% in de populatie). Verder vonden we een ondervertegenwoordiging van directieleden uit reguliere autonome kleuterscholen in vergelijking met de populatie van reguliere scholen (4.75% tgo. 5.13% in de

populatie). Voor de overige onderwijsniveaus binnen het regulier onderwijs stelden we een oververtegenwoordiging in de responsgroep van directieleden vast: basisonderwijs (64.75% tgo. 59.85% in de populatie) en het autonoom lager onderwijs (8.47% tgo. 5.71% in de populatie) (tabel 33).

Voor *het buitengewoon onderwijs* was de verdeling van de directieleden over de onderwijsniveaus een weerspiegeling van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: $\chi^2 (2, n = 18) = 0.77, p = .68$ (tabel 33). Rekening houdende met het beperkte aantal directieleden uit het buitengewoon onderwijs in de responsgroep, moeten we dit gegeven met enige voorzichtigheid benaderen.

Tabel 33

Aantal respondenten per onderwijsniveau, opgesplitst volgens regulier en buitengewoon onderwijs (directievragenlijst)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
ONDERWIJSNIVEAU (regulier onderwijs)	autonoom kleuteronderwijs	14	4.75
	autonoom lager onderwijs	25	8.47
	basisonderwijs	191	64.75
	secundair onderwijs	65	22.03
	totaal	295	100.00
ONDERWIJSNIVEAU (buitengewoon onderwijs)	autonoom lager onderwijs	6	33.33
	basisonderwijs	4	22.22
	secundair onderwijs	8	44.44
	totaal	18	100.00

Wat betreft de *onderwijsvormen* van de scholen waarin de directieleden werkzaam waren, was zowel het ASO, BSO, DBSO, KSO als TSO vertegenwoordigd in de responsgroep. We stelden wel vast dat er meer directieleden uit scholen met een ASO-richting in de responsgroep aanwezig waren dan we op basis van de populatie van reguliere secundaire scholen zouden verwachten (56.92% tgo. 43.37% in de populatie): $\chi^2 (1, n = 65) = 4.86, p = .03$. Dit was ook het geval voor directieleden uit scholen met een TSO-richting (69.23% tgo. 52.00% in de populatie): $\chi^2 (1, n = 65) = 7.73, p < .01$. Ten aanzien van de overige onderwijsvormen binnen het regulier secundair onderwijs, week de verdeling binnen de responsgroep van directieleden niet significant af van de verdeling binnen de populatie van reguliere secundaire scholen (voor DBSO, $\chi^2 (1, n = 65) = 0.03, p = .87$; voor BSO, $\chi^2 (1, n = 65) = 2.85, p = .09$; voor KSO, $\chi^2 (1, n = 65) = 0.02, p = .90$). We merken hierbij op dat er weinig respondenten uit scholen met een KSO- en/of een DBSO-richting aanwezig waren,

waardoor de representativiteit hiervan met enige voorzichtigheid moet bekeken worden. We ontvingen eveneens één vragenlijst van een directielid die tewerkgesteld was binnen het Vizo-syntra-netwerk (tabel 34).

Tabel 34

Aantal respondenten per onderwijsvorm binnen het regulier secundair onderwijs (directievragenlijst)

Achtergrondkenmerk	Aantal respondenten	%
ONDERWIJSVORM ASO	37	56.92
(regulier onderwijs) BSO	38	58.46
DBSO	3	4.62
KSO	3	4.62
TSO	45	69.23
Vizo-syntra-opleiding	1	1.54

3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten vragenlijst

In wat volgt bespreken we de resultaten van de psychometrische analyse van de directievragenlijst. Ten eerste lichten we de analyse van de psychometrische kwaliteiten op itemniveau toe (3.1.), waarna we de interne consistentie van de vragenlijst bespreken (3.2.). We gingen verder na hoe de directieleden de vragenlijst beoordeelden op vlak van de duidelijkheid, volledigheid en invultijd (3.3). Ten slotte komt de exploratorische factoranalyse van de vragenlijst aan bod (3.4.). De proefvragenlijst voor directieleden bevatte 69 items, waarvan één item peilde naar de algemene tevredenheid over de CLB-ondersteuning. Deze items moesten de respondenten scoren op een vier-punts-Likert-schaal (1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord).

3.1. Itemanalyse

3.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

Enkel item 33 had een gemiddelde lager dan 2.50 (centrum van het mogelijke bereik van de antwoordmogelijkheden). Zestien itemscores hadden een gemiddelde tussen 2.50 en 3.00, alle overige itemscores hadden een gemiddelde van 3.00 of meer. Deze relatief hoge gemiddelden zijn enerzijds een mogelijke aanwijzing voor een hoge globale tevredenheid, anderzijds is het

mogelijk dat de items te weinig differentiëren tussen de verschillende niveaus van tevredenheid. Ieder item (behalve item 18) had een *standaardafwijking* hoger dan 0.50, wat wijst op een behoorlijke variabiliteit. Wat betreft de *verdelingskenmerken* stelden we vast dat de meeste items significant ($p < .05$) scheef verdeeld waren (enkel items 21, 31, 32, 33 en 34 niet). Bovendien was alle items (behalve item 33) negatief scheef verdeeld, wat betekent dat de directieleden in het algemeen de items positief beoordelen (tabel 35).

Tabel 35

Itemkenmerken (directievragenlijst) (items geordend volgens het gemiddelde)

<i>item</i>	<i>iteminhoud</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Scheefheid</i>	<i>p</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>p</i>
18	gaan discreet om met informatie	310	3.67	0.48	-0.90	.00	-0.75	.00
17	ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen	312	3.64	0.53	-1.08	.00	0.13	.57
1	informatie wanneer CLB op school te spreken	302	3.54	0.64	-1.40	.00	2.04	.00
19	luisteren naar mijn visie als directie	311	3.50	0.63	-1.18	.00	1.69	.00
16	tonen interesse in onze zorg voor leerlingen	310	3.47	0.61	-0.88	.00	0.64	.05
41	respect voor de waarden van de school	311	3.46	0.54	-0.39	.01	-0.20	.48
14	behandelt onze school als een gelijkwaardige partner	310	3.44	0.62	-0.70	.00	-0.05	.96
42	tonen zich bereid om onze school te ondersteunen	310	3.43	0.58	-0.62	.00	0.58	.07
34	informatie is verstaanbaar	308	3.41	0.51	-0.22	.11	-1.58	.00
39	dringen hun mening op	308	3.40	0.65	-1.05	.00	1.87	.00
54	nemen tijd om naar mij te luisteren	309	3.38	0.60	-0.58	.00	0.41	.16
28	CLB betekent een meerwaarde voor onze school	306	3.37	0.69	-1.07	.00	1.43	.00
46	begaan met onze school	303	3.36	0.63	-0.86	.00	1.63	.00
53	bij besmettelijke ziekten, een vlotte samenwerking	251	3.36	0.61	-0.58	.00	0.60	.09
68	samenwerking bij organisatie medische consulten	287	3.34	0.64	-0.61	.00	0.19	.45
23	erkennen de competenties binnen onze school	310	3.32	0.60	-0.53	.00	0.87	.01
20	kunnen zich goed inleven in mijn positie als directie	304	3.31	0.66	-0.84	.00	1.29	.00
37	houden zich aan gemaakte afspraken	304	3.30	0.63	-0.43	.00	-0.28	.28
57	veroordelen niet wat ik denk en voel	299	3.30	0.63	-0.82	.00	1.91	.00
67	afsprakennota of bijzondere bepalingen	301	3.30	0.60	-0.43	.00	0.38	.19
7	voldoende voeling met de zorgstructuur	308	3.28	0.72	-0.78	.00	0.40	.16
4	duidelijke afspraken over de taakverdeling	309	3.27	0.71	-0.54	.00	-0.45	.05
24	doen moeite de behoeften van de school te begrijpen	310	3.26	0.61	-0.46	.00	0.77	.02
15	betrekken onze school bij zoeken naar verklaringen	309	3.24	0.63	-0.48	.00	0.48	.12
35	te weinig rekening met afspraken op school	309	3.24	0.71	-0.66	.00	0.16	.49
29	bereiden zich te weinig voor op overlegmomenten	305	3.22	0.78	-0.82	.00	0.29	.29
50	begrijpbare uitleg diagnostische onderzoeken	304	3.22	0.65	-0.62	.00	0.98	.01
5	moeilijk terecht bij het CLB met mijn klachten	304	3.21	0.94	-1.00	.00	-0.02	.95
58	suggesties waarmee onze school weinig kan doen	287	3.21	0.66	-0.70	.00	1.22	.00
6	betrekken onze school bij het zoeken naar een aanpak	310	3.19	0.75	-0.80	.00	0.56	.07
48	betrekken indien nodig collega's	302	3.18	0.67	-0.62	.00	0.82	.02
38	te weinig voeling met de gewoonten op school	305	3.17	0.76	-0.61	.00	-0.11	.77

(vervolg tabel 35)

<i>item</i>	<i>iteminhoud</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Scheefheid</i>	<i>p</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>p</i>
52	deskundig om onze school te ondersteunen	304	3.15	0.69	-0.75	.00	1.14	.00
56	bij een crisissituatie, op weg geholpen	286	3.12	0.69	-0.67	.00	1.00	.01
59	informatie over omgang met vertrouwelijke info	303	3.11	0.63	-0.41	.00	0.74	.03
62	voldoende formele overlegmomenten	307	3.11	0.76	-0.59	.00	0.08	.67
45	sluit aan de vragen van onze school	307	3.10	0.66	-0.53	.00	0.84	.02
65	voldoende informatie over verwachtingen CLB	308	3.10	0.61	-0.32	.02	0.63	.05
3	sluit aan bij gebruikte methoden binnen de klas	267	3.09	0.70	-0.52	.00	0.38	.21
22	duidelijke afspraken over de opvolging	309	3.08	0.72	-0.33	.02	-0.39	.10
55	tijdig relevante informatie	306	3.08	0.75	-0.69	.00	0.50	.10
63	kunnen moeilijk omgaan met kritische bedenkingen	299	3.08	0.76	-0.55	.00	0.02	.84
12	zijn gemakkelijk bereikbaar	309	3.07	0.76	-0.47	.00	-0.17	.58
9	peilen naar de verwachtingen van onze school	309	3.06	0.73	-0.55	.00	0.34	.22
8	volgen te weinig de aanpak van een situatie op	306	3.04	0.87	-0.50	.00	-0.59	.00
13	helpt signalen van problemen te onderkennen	307	3.04	0.74	-0.65	.00	0.56	.08
27	ondersteuning bij vragen naar materialen	298	3.04	0.73	-0.48	.00	0.09	.66
66	ondersteuning in het contact met externen	297	3.04	0.69	-0.49	.00	0.47	.12
60	kan gemakkelijk alle CLB-disciplines bereiken	306	3.02	0.73	-0.50	.00	0.26	.32
36	ondersteuning bij vragen over een zorgproject	291	3.01	0.74	-0.64	.00	0.60	.07
51	leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	300	3.01	0.69	-0.39	.01	0.24	.36
49	omgang gelijkaardige problemen andere leerlingen	283	3.00	0.66	-0.60	.00	1.15	.00
11	moeilijk bereikbaar bij een crisissituatie	303	2.99	0.88	-0.45	.00	-0.63	.00
40	opvolging van langdurige afwezigheden	228	2.98	0.83	-0.62	.00	0.01	.86
30	meer begrip voor de situatie van een leerling	304	2.97	0.72	-0.38	.01	0.10	.63
43	duidelijke afspraken over de evaluatie	299	2.97	0.80	-0.49	.00	-0.14	.66
47	volgen voldoende de aanpak van een situatie op	302	2.97	0.70	-0.36	.01	0.15	.51
44	interessante aanvullende informatie	298	2.93	0.76	-0.63	.00	0.48	.12
25	tijdens informele momenten bereikbaar	292	2.91	0.87	-0.43	.00	-0.49	.03
26	vlotte overdracht	250	2.91	0.83	-0.51	.00	-0.17	.63
64	na signaleren van probleem aan CLB, snel overleg	308	2.90	0.75	-0.40	.01	0.00	.89
61	betrokken bij het uitwerken van een project	268	2.84	0.76	-0.49	.00	0.16	.51
2	ondersteund bij de uitwerking van een visie op zorg	304	2.78	0.89	-0.34	.02	-0.58	.01
10	zijn voldoende aanwezig op school	310	2.78	0.94	-0.28	.04	-0.85	.00
32	gaan na of hun suggesties uitvoerbaar zijn	285	2.75	0.69	-0.28	.05	0.10	.64
21	informatie over wat onze school kan verwachten	309	2.67	0.92	-0.10	.48	-0.85	.00
31	informeert onze school over nieuwe inzichten	301	2.67	0.79	-0.15	.28	-0.39	.10
33	betrekken onze school bij het zoeken naar een aanpak	305	2.46	0.91	0.07	.60	-0.79	.00

De *totaalscore* bedroeg gemiddeld 3.15 ($SD = 0.42$) en was niet significant scheef verdeeld.

De *algemene tevredenheid* (item 69) had een gemiddelde van 3.32 ($SD = 0.69$) - op een vier-

punten-schaal gaande van 1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord - en was significant ($p < .001$) linksscheef verdeeld (tabel 36).

Verder peilde één item naar de *loyaliteit* ten aanzien van het CLB (“*Zou u collega’s binnen de school aanraden om beroep te doen op het CLB*”). De gemiddelde loyaliteitsscore was 4.63 ($SD = 0.69$) (op een vijf-punten-schaal) en significant ($p < .001$) linksscheef verdeeld (tabel 36).

Tabel 36

Kenmerken totaalscore, algemene tevredenheidsscore en loyaliteitsscore (directievragenlijst)

Item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
totaalscore	313	3.15	0.42	-0.15	.28	-0.24	.39
69. algemene tevredenheid	297	3.32	0.69	-0.71	.00	0.09	.66
loyaliteitsscore	307	4.63	0.69	-2.13	.00	5.01	.00

3.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

49 van de 68 tevredenheidsitems hadden minder dan vijf ontbrekende waarden. Voor 17 items varieerde het aantal ontbrekende waarden tussen vijf en 10. Slechts twee items hadden 10 of meer ontbrekende waarden: item 47 (3.2%) en item 58 (3.5%).

Wat betreft het aantal directieleden dat een item als *niet van toepassing* beoordeelde op de samenwerking met het CLB, werd één item door $\geq 20\%$ als niet van toepassing beoordeeld, namelijk item 40 (opvolging van langdurige afwezigheden).

3.1.3. Negatief geformuleerde items

Er waren 11 negatief geformuleerde items op de directievragenlijst: item 5, item 8, item 11, item 21, item 29, item 33, item 35, item 38, item 39, item 58 en item 63. Hiervan hadden drie items eveneens een positief equivalent item: item 8 (positief equivalent item 47), item 21 (positief equivalent item 65) en item 33 (positief equivalent item 6).

We bekeken in welke mate de (omgekeerde) scores op de negatief geformuleerde items weerspiegeld werden in hun positief equivalente items. De kappa-waarden toonden een significante ($p < .001$) overeenkomst in scoring tussen de negatief geformuleerde items en hun positief equivalente items. Gemiddeld 36.9% van de respondenten gaf echter geen gelijk(soortig)e score (tabel 37). Enerzijds kan dit wijzen op een responsbias, anderzijds waren de directieleden mogelijk verward door de negatief geformuleerde items. Analooq met de overige schoolvragenlijsten besloten we om geen negatieve items te formuleren op de directievragenlijst die we voorlegden tijdens de definitieve afname.

Tabel 37

Overeenkomst in score tussen de negatief geformuleerde items en hun positief equivalent: kappa-coëfficiënt en percentage gelijk(soortig)e antwoorden (directievragenlijst)

Neg. geformuleerd item + pos. equivalent	Inhoud items	Kappa	% gelijk(soortig) antwoord
item 8 >< item 47	volgen te weinig onze aanpak op ><	.37***	80.4
	volgen voldoende onze aanpak op	(N = 301)	
item 21 >< item 65	te weinig informatie wat we kunnen verwachten ><	.13***	56.3
	voldoende informatie wat we kunnen verwachten	(N = 304)	
item 33 >< item 6	betrekken mij onze school te weinig ><	.16***	52.6
	betrekken onze school voldoende	(N = 310)	

*** $p < .001$

3.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

We onderzochten verschillende maten voor de interne consistentie van de proefvragenlijst voor directieleden: Cronbachs alfa, inter-item-correlatie, correlatie met de totaalscore, correlatie tussen de items en algemene tevredenheidsscore en ten slotte de gecorrigeerde correlatie met de som van de itemscores. We berekenden deze maten voor de proefvragenlijst zonder item 69 (algemene tevredenheid).

Cronbachs alfa voor de totale schaal was .98 ($N = 80$), wat een indicatie is voor een zeer hoge interne consistentie van de gehele schaal (DeVellis, 1991). Voor geen enkel item had het verwijderen een noemenswaardig effect op de alfa voor de gehele schaal.

De *inter-item-correlaties* varieerden van laag (-.00) tot hoog (.73). Het aantal niet significante ($p > .05$) correlaties per item varieerde van 0 (item 20) tot 52 (item 21). Er hadden twee items niet significante correlaties met meer dan 30 items: item 33 (47 keer) en item 21 (52 keer). Deze items sloten dus mogelijk onvoldoende aan bij wat de overige items meten.

Verder onderzochten we voor ieder item de *correlatie met de totaalscore*, berekend als het gemiddelde van de itemscores zonder item 69 (globale tevredenheid). Item 33 was het enige item dat niet significant ($p > .05$) gecorreleerd was met de totaalscore. De correlaties varieerden van -.06 (item 33) tot .76 (item 47). Item 12 was in vergelijking met de overige items (buiten item 33) ook laag gecorreleerd (.16) met de totaalscore.

Uitgezonderd item 33 en item 21, had ieder item een significante ($p < 0.01$) *correlatie met de algemene tevredenheidsscore (item 69)*. De correlatie tussen de items en de algemene tevredenheidsscore gingen van .06 (item 21) tot .73 (item 28). Voor item 33 en item 21 was deze correlatie opvallend laag in vergelijking met de andere items.

Voor ieder item berekenden we ten slotte de *gecorrigeerde correlatie met de som van de itemscores*. Deze correlatie varieerde van niet significant laag ($r = .05$, item 33) tot significant hoog ($r = .80$, item 22 en item 46). Voor drie items vonden we een correlatie kleiner dan .30: item 21 (.15), item 33 (.05) en item 30 (.16).

3.3. Beoordeling van de vragenlijst door de respondenten

De directieleden beoordeelden de duidelijkheid van de items, de volledigheid van de proefvragenlijst en de invultijd.

Duidelijkheid van de items

93.8% van de directieleden vond alle items duidelijk ($N = 307$). Maximaal werd een item tweemaal als onduidelijk omschreven, namelijk item 3. De proefvragenlijst konden we dus als voldoende duidelijk beschouwen.

Volledigheid van de vragenlijst

87.7% van de directieleden evalueerde de vragenlijst als volledig ($N = 279$). De directieleden gaven volgende suggesties om de volledigheid van de vragenlijst te verhogen:

- “Vraag naar mogelijke oorzaken van tekorten (te weinig personeel, teveel bemoeienis van bovenaf, ...)” (kwam ook in andere bewoordingen terug)
- “Weinig onderscheid tussen medische en psychologische begeleiding”
- “Middenschool ontbreekt bij secundair onderwijs”
- “Tijdig indienen van inschrijvingsverslagen BuO ”
- “Heb je het gevoel dat de CLB-medewerkers even bezorgd zijn om de leerlingen als de school”
- “Hoe verloopt de communicatie binnen het CLB-team?”
- “Vragen verder opsplitsen naar de diverse begeleidingsdomeinen”
- “Vragen rond studiekeuze, studiebegeleiding, verwijzingen naar BO, verantwoordelijkheid bij attesten.”
- “Vraag naar individuele deskundigheid (CLB-ondersteuning blijft erg persoonsgebonden)”

Invultijd en evaluatie invultijd

De gemiddelde invultijd bedroeg ongeveer 26 minuten. We konden een behoorlijke variabiliteit vaststellen ($SD = 12.47$) ($N = 309$). 81.91% van de directieleden had een halfuur of minder nodig om de vragenlijst in te vullen en 4.48% meer dan een uur. De meerderheid, namelijk 85.86%, beoordeelde de invultijd als net goed. 12.83% van de respondenten vond daarentegen dat de invultijd te lang was. Ten slotte vonden enkele directieleden (1.32%) dat de invultijd nog langer mocht duren ($N = 304$).

3.4. Exploratorische factoranalyse

Opnieuw vertrokken we vanuit de correlatiematrix, waarbij we kozen voor de optie “pairwise deletion” en de principale–assen-methode. Bovendien schraptten we, analoog met de overige schoolvragenlijsten, de negatief geformuleerde items.

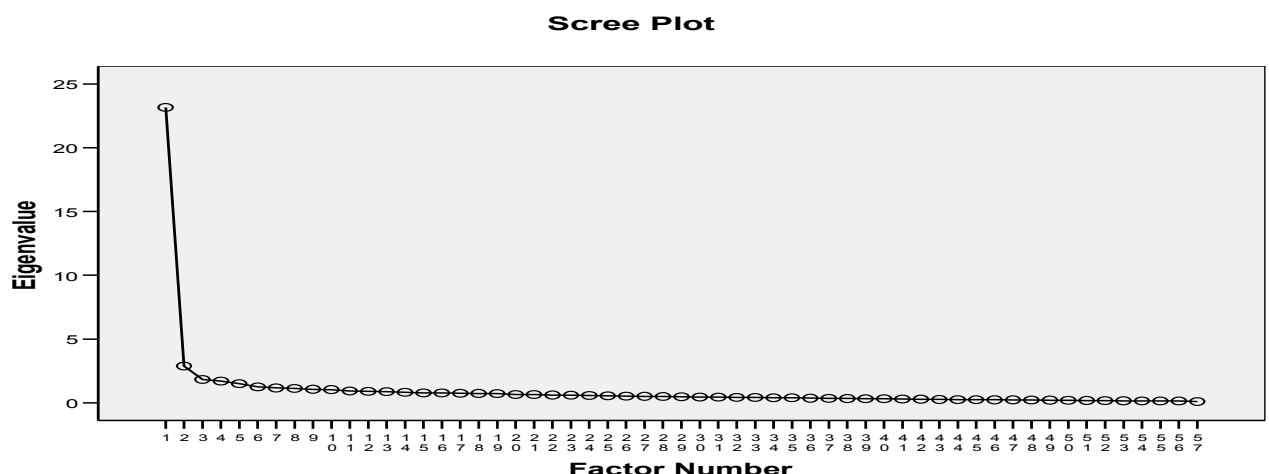
De Barlett-maat was significant ($\chi^2 [1596] = 6956.18$, $p < .001$) en de KMO bedroeg .95. Dit is een indicatie dat de data voldoende geschikt waren om een exploratorische factoranalyse toe te passen.

3.4.1. Initiële factoroplossing

Op basis van het *eigenwaarde-criterium* weerhielden we 10 factoren, waarvan de eerste factor de meeste variantie verklaarde, namelijk 40.65%. De overige negen factoren verklaarden een kleiner gedeelte van de variantie: 5.07%, 3.21%, 2.98%, 2.61%, 2.18%, 2.04%, 1.98%, 1.86% en 1.81%. De overige factoren werden op basis van het eigenwaarde-criterium geschrapt, omdat zij een eigenwaarde kleiner dan één hadden.

De initiële factoroplossing, zoals bepaald op basis van het eigenwaarde-criterium, was echter heel moeilijk te interpreteren zodat we het aantal factoren binnen de initiële factoroplossing baseerden op de *Cattell's scree plot* (figuur 3). Op de scree plot konden we meerdere knikken aflezen, namelijk een grotere knik op de 2^{de} en 3^{de} factor en een kleinere knik op de 4^{de}, 5^{de} en 6^{de} factor. We evalueerden de interpreteerbaarheid van de twee-, drie-, vier- en vijf-factoren-oplossing waarbij bleek dat de vijf-factoren-oplossing het meest adequaat te hanteren was. Daarom namen we de vijf-factoren-oplossing, zoals bepaald op basis van de scree-plot, als uitgangspunt bij de verdere factoranalyse van de proefvragenlijst voor directieleden. In wat volgt zullen we de rotatie van de initiële vijf-factoren-oplossing toelichten (3.4.2.).

Figuur 3
Cattell's scree plot (directievragenlijst)



3.4.2. Factoroplossing na rotatie

We kozen opnieuw voor een oblieke rotatie. Uit de factorcorrelatiematrix bleek dat tussen de factoren in het algemeen een eerder matige samenhang aanwezig was (tabel 38).

Tabel 38
Factorcorrelatiematrix (directievragenlijst)

Factor	1	2	3	4	5
1	1				
2	.29	1			
3	.21	.37	1		
4	.30	.31	.26	1	
5	.32	.38	.39	.34	1

Indien we enkel items die zuiver laadden op één factor zouden weerhouden, hielden we 30 items over. We hanteerden hierbij opnieuw als criterium dat het item $\geq .40$ moest laden op de eigen factor en $< .30$ op de andere factoren. Bovendien zouden we item 31, item 20 en item 23 behouden omdat er een groot verschil was tussen de lading en de crosslading. Hierdoor zouden we op basis van de exploratorische factoranalyse in het totaal 33 items overhouden (tabel 39). Op basis van de itemanalyse (4.1.) zouden we hiervan nog één item moeten schrappen, waardoor we voor de definitieve afname slechts 32 items zouden overhouden. Dit aantal beschouwden we als onvoldoende (< 40 items) in deze onderzoeksfase. Daarom besloten we op de directievragenlijst, net zoals bij de overige schoolvragenlijsten, geen items te schrappen op basis van de exploratorische factoranalyse. De factorladingen (na oblieke rotatie) van de items op de proefvragenlijst voor directieleden vermelden we in tabel 39.

Tabel 39
Factorladingen na een oblieke rotatie (directievragenlijst)

item	factor				
	1	2	3	4	5
item 44	.69	.02	.07	.13	.02
item 51	.64	.01	.16	.15	-.05
item 49	.60	.16	.01	-.11	.16
item 13	.55	.09	-.02	.13	.12
item 31	.54	-.03	-.10	.15	.30
item 45	.50	.10	.16	.04	.18
item 52	.48	.04	.19	.24	.03
item 56	.47	.07	.13	.05	.19
item 28	.46	.29	-.05	.06	.21
item 55	.43	.18	.09	-.04	.29
item 15	.39	.33	-.07	.21	.05
item 32	.35	.03	-.01	.16	.29
item 43	.34	.03	.03	.22	.20
item 30	.32	.11	-.02	-.03	.17
item 9	.30	.16	.02	.25	.00

(vervolg tabel 39)

item	factor				
	1	2	3	4	5
item 27	.29	.06	.21	.23	.10
item 66	.27	.08	.27	.16	.15
item 17	.04	.65	-.17	.08	.15
item 19	.26	.64	.05	-.07	-.01
item 18	-.08	.64	.03	-.01	.14
item 16	.14	.57	.12	.13	.03
item 14	.12	.57	-.03	.13	.12
item 41	-.05	.55	.17	.13	.04
item 54	.15	.49	.24	-.11	.20
item 23	-.05	.49	.13	.31	.02
item 20	.31	.47	.05	-.09	.08
item 57	.01	.41	.28	-.02	-.08
item 42	.20	.40	.34	.09	-.02
item 24	.24	.37	.17	.19	-.03
item 46	.19	.37	.34	.04	.02
item 37	-.05	.36	.20	.21	.14
item 34	-.15	.34	.34	.15	.13
item 67	.04	.12	.55	.12	.12
item 68	-.04	.06	.54	-.09	.10
item 53	.04	.10	.47	-.03	.12
item 48	.32	.07	.40	.14	.05
item 59	.08	.17	.35	-.04	.14
item 50	.22	.26	.35	-.01	.02
item 65	.23	.10	.34	.25	.07
item 3	.07	.13	-.08	.64	-.03
item 2	.24	-.04	-.17	.59	.16
item 4	-.09	.15	.04	.56	.14
item 7	.06	.24	.04	.46	.17
item 6	.36	.15	-.07	.39	-.02
item 22	.05	.18	.09	.36	.32
item 36	.36	-.15	.26	.36	.08
item 61	.29	-.26	.33	.36	.14
item 40	.08	-.09	.26	.34	.01
item 10	-.04	.08	-.06	.11	.71
item 12	.10	-.01	.10	-.07	.66
item 25	.18	.04	-.04	-.12	.64
item 64	.21	-.10	.09	.09	.59
item 62	-.02	.10	.15	.20	.51
item 26	.12	.11	.09	-.02	.51
item 60	-.08	.02	.37	.06	.42
item 47	.18	-.03	.24	.27	.37
item 1	-.18	.11	.12	.15	.37

Noot. De vetgedrukte items en bijhorende factorladingen zouden we op basis van het criterium voor een item met een zuivere lading weerhouden. Tevens zijn item 31, item 20 en item 23 vetgedrukt wegens het grote verschil tussen de eigen lading en de crosslading.

Verder gingen we na in welke mate de a priori dimensies terugkwamen binnen de factoroplossing na rotatie en nadat items met een onzuivere factorlading geschrapt werden (tabel 40). Factor één omvatte voornamelijk items die onder de a priori dimensie ‘ervaren resultaat’ geplaatst werden (zes van de 10 items). Factor twee verwees hoofdzakelijk naar items die onder de a priori dimensie ‘deontologisch handelen’ en ‘bejegening’ gesitueerd werden (acht van de 10 items). Een derde factor had voornamelijk betrekking op items die a priori onder de dimensie ‘ervaren resultaat’ werden geplaatst (twee van de drie items). Een vierde factor omvatte hoofdzakelijk items die a priori tot de dimensie ‘afstemming’ behoorden (twee van de vier items). Factor vijf verwees voornamelijk naar items die a priori tot de dimensie ‘bereikbaarheid’ behoorden (vijf van de zes items).

Tabel 40

Weerhouden items per factor (directievragenlijst)

factor	item	iteminhoud	a priori dimensie
1	44	brengen interessante aanvullende informatie aan op overlegmomenten	7
1	51	helpt onze school om de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beter aan te kunnen	5
1	49	Dankzij de begeleiding door het CLB bij de omgang met een bepaalde leerling, is onze school beter in staat om met gelijkaardige problemen bij andere leerlingen om te gaan.	5
1	13	helpt onze school om signalen van problemen bij leerlingen beter te onderkennen.	5
1	31	informeert onze school voldoende over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen.	7
1	45	De ondersteuning door het CLB sluit aan bij de vragen van onze school.	8
1	52	Het CLB-team is voldoende deskundig om onze school te ondersteunen.	5
1	56	Bij vragen naar aanleiding van een crisissituatie met een leerling, wordt onze school op weg geholpen door het CLB.	5
1	28	De ondersteuning door het CLB betekent een meerwaarde voor onze school.	5
1	55	krijgt van het CLB tijdig relevante informatie over een leerling	7
2	17	Ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen.	3
2	19	De CLB-medewerkers luisteren naar mijn visie als directie.	1
2	18	De CLB-medewerkers gaan discreet om met informatie over leerlingen en ouders.	3
2	16	tonen interesse in wat de school doet op vlak van de zorg voor leerlingen	1
2	14	behandelt onze school als een gelijkwaardige partner in de zorg voor leerlingen.	4
2	41	De CLB-medewerkers hebben respect voor de waarden van de school.	3
2	54	De CLB-medewerkers nemen voldoende tijd om naar mij te luisteren.	1
2	57	De CLB-medewerkers veroordelen niet wat ik denk en voel.	3
2	20	kunnen zich goed inleven in mijn positie als directie.	1
2	23	erkennen de competenties aanwezig binnen onze school.	4
3	67	houdt zich aan de afspraken uit de bijzondere bepalingen of afsprakennota.	3
3	68	CLB en de school werken vlot samen bij de organisatie van medische consulten	5
3	53	In geval van besmettelijke ziekten bij leerlingen of het onderwijspersoneel heeft onze school een vlotte samenwerking met het CLB om de verdere verspreiding van die ziekten te voorkomen.	5
4	3	sluit aan bij de gebruikte pedagogisch-didactische methoden binnen de klas.	8
4	2	voldoende ondersteund bij de uitwerking van een visie op zorg voor leerlingen.	5
4	4	duidelijke afspraken over de taakverdeling tussen de interne leerlingbegeleiding en het CLB.	4
4	7	hebben voldoende voeling met de zorgstructuur op onze school.	8
5	10	De CLB-medewerkers zijn voldoende aanwezig op school.	6
5	12	De CLB-medewerkers zijn gemakkelijk bereikbaar.	6
5	25	Tijdens informele momenten zijn de CLB-medewerkers voldoende bereikbaar.	6
5	64	kan snel overleggen met het CLB nadat wij aan hen een probleem gesignaleerd hebben.	6
5	62	Er zijn voldoende formele overlegmomenten met het CLB (klassenraad, MDO, ...).	6
5	26	vlotte overdracht bij wisseling of langdurige afwezigheid van een CLB-medewerker.	2

Noot: De a priori dimensies zijn: 1: bejegening; 2: continuïteit van de ondersteuning; 3: deontologisch handelen; 4: participatie; 5: ervaren resultaat; 6: bereikbaarheid; 7: informatie; 8: afstemming

4. Aangepaste vragenlijst en haar psychometrische kenmerken

Op basis van de itemanalyse (3.1.) verwijderden we items die een negatieve invloed op de psychometrische kwaliteiten van de vragenlijst hadden (4.1.). Hierbij gingen we eerder conservatief te werk, omdat we tijdens de definitieve afname de vragenlijst aan een grotere steekproef van directieleden voorlegden. Vervolgens lichten we de psychometrische kwaliteiten van de aangepaste vragenlijst toe (4.2.).

4.1. Aanpassing vragenlijst

We schrapten item 40 (samenwerking naar aanleiding van langdurige afwezigheden) niet, hoewel $\geq 20\%$ van de directieleden (27.2%) dit item niet beantwoordden en/of beoordeelden als niet van toepassing op de samenwerking met het CLB. We vonden het immers belangrijk dat de directievragenlijst onder meer peilde naar de samenwerking met het CLB in het kader van de leerplichtcontrole (verplicht aanbod vanuit het CLB). Bovendien bleek bij nadere analyse dat voornamelijk directieleden uit het autonoom lager-, autonoom kleuter- en basisonderwijs dit item niet beantwoordden of als niet van toepassing beoordeelden (33.5%). Hiervan was duidelijk minder sprake voor de directieleden van secundaire scholen (12.5%).

Ten tweede vermoedden we op basis van de itemanalyse en eerdere reviewgesprekken dat de directieleden de *negatief geformuleerde items* storend en/of verwarrend vonden. Daarom besloten we om deze 11 negatieve items niet te weerhouden voor de definitieve afname:

Item 8: "De CLB-medewerkers volgen te weinig de aanpak van een situatie waarover onze school een vraag had op."

Item 21: "Onze school krijgt te weinig informatie over wat wij van de ondersteuning door het CLB kunnen verwachten."

Item 33: "De CLB-medewerkers betrekken onze school te weinig bij het zoeken naar een mogelijke aanpak van een situatie waarover wij een vraag hebben."

Item 39: "De CLB-medewerkers dringen hun mening op."

Item 29: "De CLB-medewerkers bereiden zich te weinig voor op overlegmomenten."

Item 58: "Het CLB geeft onze school suggesties waarmee wij weinig kunnen doen."

Item 11: "Het CLB is moeilijk bereikbaar bij een crisissituatie."

Item 35: "De CLB-medewerkers houden te weinig rekening met de afspraken binnen onze school."

Item 38: "De CLB-medewerkers hebben te weinig voeling met de gewoonten op onze school."

Item 63: "De CLB-medewerkers kunnen moeilijk omgaan met kritische bedenkingen."

Item 5: "Ik kan bij het CLB moeilijk terecht met mijn klachten over de ondersteuning."

Bovendien bleek uit de analyse van de interne consistentie (3.2.) dat twee van bovenstaande negatief geformuleerde items, namelijk item 33 en item 21, de betrouwbaarheid van de vragenlijst negatief beïnvloedden. Beide items hadden immers met meer dan 30 items geen significante correlatie, een gecorrigeerde correlatie met de som van de itemscores lager dan .30 en een relatief lage correlatie met de totaalscore en de algemene tevredenheidsscore in vergelijking met de andere items (waarbij voor item 33 de correlatie met de totaalscore niet significant was).

Verder verwijderden we *item 26* omdat we op de directievragenlijst, net zoals op de overige schoolvragenlijsten, de wisseling van CLB-medewerkers als een mogelijke predictor van cliënttevredenheid formuleerden. Ten slotte schraptten we, in functie van de vergelijkbaarheid van de schoolvragenlijsten, *item 61* dat betrekking had op de participatie van de school naar aanleiding van een vraag over een zorgproject binnen de school. We formuleerden op alle schoolvragenlijsten één item dat verwees naar de uitwerking van zorgprojecten, namelijk: *“Indien onze school een vraag heeft bij het uitwerken van een zorgproject (bv. rond pesten, ...) helpt het CLB ons op weg”*.

De *itemgemiddelden*, *itemstandaardafwijkingen*, *itemverdelingskenmerken* en de beoordeling van de *invultijd*, *volledigheid* en *duidelijkheid* gaven geen aanwijzingen om bepaalde items te verwijderen en/of aan te passen. We schraptten na het vooronderzoek in het totaal 13 items op de directievragenlijst waardoor we 56 items overhielden (waaronder 1 item dat peilde naar de algemene tevredenheid).

In bijlage 6 geven we een overzicht van de behouden en geschrapte items per a priori subschaal van de directievragenlijst.

4.2. Psychometrische kwaliteiten van de aangepaste vragenlijst

4.2.1. Item-, subschaal- en totaalschaalkenmerken

De gemiddelden van de *items* varieerden tussen 2.67 (item 31) en 3.67 (item 18).

De itemstandaardafwijkingen gingen van .48 (item 18) tot .94 (item 10).

De gemiddelden van de subschalen gingen van 2.99 (continuïteit en bereikbaarheid) tot 3.45 (deontologisch handelen). De standaardafwijkingen ervan varieerden van .41 (deontologisch handelen) tot .60 (continuïteit). De totaalscore voor de aangepaste directievragenlijst was gemiddeld 3.17 ($SD = .43$) (tabel 41).

Tabel 41

Kenmerken a priori subschalen en totaalscore (directievragenlijst)

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
bejegening	312	3.39	0.48	-0.82	.00	1.67	.00
continuïteit	313	2.99	0.60	-0.31	.03	-0.09	.84
deontologisch handelen	313	3.45	0.41	-0.19	.17	-0.92	.00
participatie	313	3.25	0.48	-0.29	.04	-0.29	.25
ervaren resultaat	313	3.09	0.47	-0.26	.06	0.36	.20
bereikbaarheid	313	2.99	0.58	-0.20	.14	-0.28	.29
informatie	313	3.13	0.46	-0.11	.40	0.27	.31
afstemming	313	3.06	0.52	-0.42	.00	0.18	.46
totaalscore	313	3.17	0.43	-0.18	.19	0.01	.86

4.2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

We berekenden verschillende maten voor de interne consistentie van de a priori subschalen en de totale vragenlijst (zonder item 69). De *Cronbachs alfa* lag voor de a priori subschalen tussen .73 (continuïteit) en .90 (ervaren resultaat en bejegening). De gemiddelde gecorrigeerde item-subschaal-correlatie was hoog en de gemiddelde inter-item-correlatie bleek matig tot hoog te zijn (tabel 42).

Tabel 42

Interne consistentie a priori subschalen en de totale schaal (directievragenlijst)

	<i>N</i>	Cronbachs α	gem. gecorr. item-subschaal-correlatie	gem. inter-item-corr.
bejegening	294	.90	.70	.56
continuïteit	212	.73	.53	.53
deontologisch handelen	282	.81	.58	.43
participatie	295	.81	.57	.42
ervaren resultaat	172	.90	.61	.42
bereikbaarheid	263	.87	.65	.49
informatie	257	.83	.55	.40
afstemming	243	.77	.57	.45
totale schaal	100	.97	.64	.44

Op *itemniveau* was ieder item significant ($p < .01$) gecorreleerd met de subschaalscores. Tevens waren de items significant ($p < .01$) en meestal matig tot hoog gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore (behalve item 62, item 53, item 57, item 1 en item 59 die $< .30$ gecorreleerd waren met de algemene tevredenheidsscore). Verder stelden we vast dat de gecorrigeerde item-totaalscore voor ieder item significant ($p < .01$) was (tabel 43). Ten slotte steeg de Cronbachs alfa-waarde niet noemenswaardig indien we telkens één item verwijderden uit de analyse.

Tabel 43

Correlatie tussen item & a priori subschaal/ algemene tevredenheidsscore en de gecorr. item-totaalscore (directievragenlijst)

item	bejegening	continuïteit	deontologisch handelen	participatie	ervaren resultaat	bereikbaarheid	informatie	afstemming	gecorr. item- totscore	alg tevr- score
1	.37	.33	.36	.35	.34	.46	.52	.33	.46	.29
2	.38	.54	.33	.56	.67	.47	.47	.57	.66	.55
3	.37	.45	.35	.50	.50	.37	.46	.74	.48	.41
4	.43	.58	.43	.69	.49	.46	.48	.55	.67	.43
6	.46	.52	.42	.75	.59	.45	.53	.56	.43	.58
7	.58	.61	.56	.66	.63	.58	.59	.79	.70	.59
9	.46	.47	.37	.67	.54	.38	.48	.49	.57	.43
10	.50	.56	.47	.49	.54	.80	.56	.52	.60	.54
12	.49	.51	.46	.48	.56	.77	.55	.45	.60	.48
13	.52	.54	.44	.59	.73	.54	.61	.61	.67	.59
14	.69	.48	.63	.76	.57	.54	.58	.54	.77	.57
15	.62	.57	.51	.77	.64	.52	.60	.57	.66	.60
16	.80	.51	.68	.66	.61	.56	.64	.57	.74	.53
17	.56	.39	.71	.56	.46	.45	.48	.48	.62	.49
18	.56	.35	.75	.44	.40	.41	.44	.37	.66	.37
19	.82	.45	.62	.56	.57	.50	.57	.51	.76	.53
20	.77	.46	.49	.54	.54	.49	.58	.50	.60	.49
22	.60	.82	.57	.67	.64	.63	.67	.67	.79	.54
23	.62	.50	.61	.67	.50	.48	.56	.55	.74	.45
24	.74	.48	.55	.63	.61	.50	.59	.55	.74	.55
25	.47	.44	.40	.39	.53	.73	.55	.47	.52	.46
27	.56	.56	.48	.57	.67	.52	.60	.53	.69	.50
28	.68	.57	.56	.65	.74	.65	.64	.64	.74	.73
30	.38	.33	.30	.31	.53	.36	.44	.39	.24	.38
31	.50	.57	.39	.55	.71	.56	.73	.60	.56	.54
32	.48	.55	.39	.55	.61	.55	.61	.74	.64	.46
34	.55	.44	.59	.47	.45	.48	.61	.45	.68	.31
36	.53	.55	.39	.53	.72	.54	.60	.61	.54	.50
37	.57	.55	.74	.53	.51	.48	.54	.49	.73	.50
40	.29	.68	.32	.34	.41	.34	.38	.37	.45	.30
41	.65	.38	.72	.53	.49	.49	.54	.43	.68	.42
42	.78	.53	.71	.61	.65	.58	.64	.55	.73	.58
43	.47	.76	.41	.55	.60	.53	.57	.51	.50	.53
44	.54	.59	.43	.58	.73	.53	.73	.66	.66	.63
45	.63	.61	.52	.61	.71	.61	.70	.77	.72	.62
46	.79	.50	.62	.56	.59	.56	.64	.52	.78	.49
47	.61	.84	.52	.64	.69	.70	.69	.67	.73	.56
48	.62	.58	.50	.56	.67	.66	.67	.57	.72	.50

(vervolg tabel 43)

item	bejegening	continuïteit	deontologisch handelen	participatie	ervaren resultaat	bereikbaarheid	informatie	afstemming	gecorr. item- totscore	alg tevr- score
49	.55	.49	.44	.50	.71	.54	.61	.54	.67	.55
50	.56	.47	.53	.49	.55	.49	.68	.50	.74	.42
51	.54	.57	.43	.56	.75	.51	.65	.57	.66	.58
52	.58	.63	.52	.60	.79	.58	.65	.59	.71	.68
53	.45	.35	.44	.38	.51	.43	.45	.36	.48	.28
54	.81	.55	.68	.56	.61	.60	.65	.50	.74	.52
55	.62	.57	.54	.59	.67	.62	.77	.60	.64	.55
56	.56	.55	.49	.59	.72	.58	.66	.57	.63	.63
57	.45	.29	.65	.34	.32	.30	.37	.27	.44	.28
59	.52	.41	.42	.40	.42	.47	.61	.38	.47	.29
60	.48	.46	.48	.43	.49	.68	.54	.47	.53	.37
62	.58	.63	.57	.56	.61	.77	.61	.60	.73	.57
64	.50	.61	.43	.54	.64	.79	.61	.57	.75	.55
65	.61	.64	.53	.60	.63	.58	.74	.61	.74	.55
66	.57	.60	.51	.58	.68	.61	.62	.60	.72	.49
67	.58	.54	.71	.52	.59	.56	.58	.49	.70	.46
68	.35	.29	.38	.26	.39	.34	.37	.23	.33	.24

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

Op *subschaalniveau* waren alle subschaalscores onderling hoog gecorreleerd ($p < .01$). Deze correlaties varieerden van .58 (tussen continuïteit en deontologisch handelen) tot .85 (tussen ervaren resultaat en informatie) (tabel 44). Deze hoge correlaties zijn een indicatie dat er vermoedelijk nog een reductie van het aantal dimensies na de definitieve afname mogelijk is (bijvoorbeeld na samenvoeging van de a priori dimensies ervaren resultaat en informatie wat ook aangegeven werd door de exploratorische factoranalyse waarin zij één cluster van items vormden (factor één)). Verder waren alle subschalen significant ($p < .01$) hoog gecorreleerd met de totaalscore en de algemene tevredenheidsscore ($p < .01$).

Tabel 44

Correlatie tussen de a priori subschalen onderling en correlatie tussen de a priori subschalen en de totaalscore/ algemene tevredenheidsscore (directievragenlijst)

	bejegening	continuïteit	deontologisch handelen	participatie	ervaren resultaat	bereikbaarheid	informatie	afstemming
bejegening	1.00							
continuïteit	.63	1.00						
deontologisch handelen	.79	.58	1.00					
participatie	.75	.73	.68	1.00				
ervaren resultaat	.76	.76	.65	.77	1.00			
bereikbaarheid	.69	.72	.63	.66	.77	1.00		
informatie	.78	.75	.69	.75	.85	.78	1.00	
afstemming	.68	.72	.59	.75	.79	.70	.77	1.00
totaalscore	.66	.63	.59	.71	.78	.66	.67	.68
alg. tevredenheidsscore	.88	.83	.79	.87	.93	.86	.92	.85

5. Besluit

Uit de beschrijvende analyses bleek dat de responsgroep van directieleden representatief was voor de populatie van scholen op vlak van zowel de onderwijsniveaus (autonoom kleuter-, autonoom lager-, basis-, en secundair onderwijs) als de verdeling over het regulier versus buitengewoon onderwijs. Bovendien was de verdeling van de directieleden over de onderwijsnetten in de responsgroep een goede weerspiegeling van die in de populatie van scholen.

De aangepaste directievragenlijst had voor een instrument dat nog in ontwikkeling was adequate psychometrische kwaliteiten op itemniveau en niveau van de subschalen en de totale vragenlijst. Items werden hoofdzakelijk verwijderd wegens de negatieve formulering dat vermoedelijk voor verwarring zorgde bij de respondenten. In deze fase bestond de directievragenlijst uit 56 items (waarvan één item dat peilde naar de algemene tevredenheid).

HOOFDSTUK 6.
DEFINITIEVE AFNAME
TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN:
Doelstellingen, object van de tevredenheid en onderzoeksopzet

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

INHOUDSTAFEL

1. Inleiding

2. Doelstellingen definitieve afname

3. Object van de tevredenheid

4. Onderzoeksopzet

4.1. Steekproeftrekking en contacteren CLB's

4.2. Steekproeftrekking en contacteren scholen

4.3. Criteria schoolpersoneelsleden

4.4. Test-hertest-betrouwbaarheid

4.5. Verdeling CLB-medewerker-vragenlijsten

5. Dataverwerking

6. Representativiteit naar centrumnetten en provincies

6.1. Verdeling over de centrumnetten

6.2. Verdeling over de provincies

7. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we ten eerste de doelstellingen van de definitieve afname van de schoolvragenlijsten. Hierna geven we uitleg over het object van de tevredenheid dat de schoolvragenlijsten beoogden te meten tijdens de definitieve afname. Vervolgens lichten we het onderzoeksopzet en de dataverwerking toe. Ten slotte bespreken we de representativiteit van de responsgroep naar net en provincie van de Centra voor Leerlingenbegeleiding.

2. Doelstellingen definitieve afname

In vergelijking met de proefafname legden we tijdens de definitieve afname de aangepaste schoolvragenlijsten voor aan een grotere steekproef van schoolpersoneelsleden. Bovendien namen we een vragenlijst af bij een aantal CLB-medewerkers dat verbonden was aan de betrokken scholen (in het kader van het predictorenonderzoek).

Concreet formuleerden we voor de definitieve afname de volgende doelstellingen:

- nagaan van de constructvaliditeit van de schoolvragenlijsten (door middel van exploratorische en confirmatorische factoranalyse).
- op basis van de factoranalyse, itemanalyse en analyse van de interne consistentie aangepaste (definitieve) vragenlijsten construeren.
- in kaart brengen van de cliënttevredenheid van de schoolpersoneelsleden over de ondersteuning door het CLB.
- nagaan van de mate waarin de verscheidene subschalen de algemene tevredenheid en loyaliteit voorspellen.
- nagaan van het effect van mogelijke predictoren op de cliënttevredenheid van schoolpersoneelsleden. We zullen eveneens het verband tussen de predictoren en de onderscheiden subschalen nagaan.

3. Object van de tevredenheid

Analoog met de proefafname onderzochten we tijdens de definitieve afname de cliënttevredenheid over de samenwerking met het CLB *tijdens het schooljaar 2005-2006*.

Hierbij hadden we aandacht voor zowel de *vraaggestuurde werking* als het *verzekerde en verplichte aanbod* binnen de CLB-ondersteuning.

Zowel de *directieleden* als *interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren* werden, analoog met de proefafname, gevraagd om een globaal oordeel weer te geven indien meerdere CLB-medewerkers verbonden waren aan de school. Tijdens de definitieve afname vroegen we de *leerkrachten* daarentegen om de samenwerking met één specifieke CLB-medewerker te evalueren, namelijk diegene met wie men tijdens het schooljaar 2005-2006 het meeste in contact kwam. Daarom vermeldden we op de leerkrachtvragenlijst van de definitieve afname niet alleen een item dat peilde naar de algemene tevredenheid over het CLB-team verbonden aan de school maar ook een item dat peilde naar de algemene tevredenheid over de CLB-medewerker die men voor ogen hield bij het beantwoorden van de tevredenheidsitems.

De tevredenheidsitems werden, net zoals bij de proefafname, beoordeeld op een vier-punts-Likert-schaal (1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord). Het schoolpersoneelslid kon eveneens de antwoordmogelijkheid aanduiden dat het item niet van toepassing was op de ondersteuning die men kreeg vanuit het CLB tijdens het schooljaar 2005-2006.

4. Onderzoeksopzet

4.1. Steekproeftrekking en contacteren CLB's

De definitieve afname van de schoolvragenlijsten vond plaats van begin mei 2006 tot einde februari 2007. In *een eerste fase* contacteerden we een aantal CLB's met de vraag naar medewerking aan de definitieve afname van zowel de ouder- en leerlingvragenlijst als de schoolvragenlijsten. Aanvankelijk planden we 30 CLB's te betrekken, waarbij ons richtten op de CLB's die niet aan de proefafname hadden deelgenomen. Rekening houdende met de mogelijkheid dat een aantal CLB's zou weigeren, contacteerden we 40 CLB's representatief naar net en provincie¹⁴. Hiervan weigerden 11 CLB's om te participeren aan de definitieve afname en drie CLB's wensten enkel deel te nemen aan de definitieve afname van de schoolvragenlijsten. In het totaal verleenden dus 29 CLB's hun medewerking aan de

¹⁴ We vertrokken vanuit een populatie bestaande uit 75 CLB's, waarbij VCLB1 Antwerpen, VCLB3 Antwerpen en VCLB4 Antwerpen nog niet gefusioneerd waren tot VCLB De Wissel.

definitieve afname van de schoolvragenlijsten. Aangezien de groep van deelnemende CLB's kleiner dan verwacht was (zeker betreffende de deelname aan de ouder- en leerlingvragenlijst), verstuurden we op 5 mei 2006 nog een mail naar 18 nog nooit eerder gecontacteerde CLB's met de vraag of we alsnog op hun medewerking konden rekenen. Van deze 18 CLB's wilden drie centra's participeren aan de definitieve afname van de ouder- en leerlingvragenlijst én de schoolvragenlijsten. Eén centra verleende enkel zijn medewerking aan de schoolvragenlijsten. Voor de schoolvragenlijsten konden we uiteindelijk op de medewerking van 33 CLB's rekenen.

In de steekproef kwamen 18 van de 33 CLB's uit het vrije net, 14 uit het gemeenschapsnet en één uit het officieel gesubsidieerd net. Tijdens de definitieve afname was er, in tegenstelling tot de proefafname, een oververtegenwoordiging van CLB's uit het gemeenschapsnet (42.42% tgo. 32.00% in de populatie van CLB's). Wat betreft de overige netten stelden we daarentegen een ondervertegenwoordiging van centra vast: voor de centra behorende tot het vrije net (54.55% tgo. 61.33% in de populatie) en de centra die tot het officieel gesubsidieerd net behoren (3.03% tgo. 6.67% in de populatie).

Van de 33 CLB's waren negen CLB's gelegen in de provincie Antwerpen, vier in de provincie Limburg, acht in de provincie Oost-Vlaanderen, negen in de provincie West-Vlaanderen en drie in de provincie Vlaams-Brabant. We stelden m.a.w. een oververtegenwoordiging vast van CLB's gelegen in Antwerpen (27.27% tgo. 22.67% in de populatie), Oost-Vlaanderen (24.24% tgo. 20.00% in de populatie) en West-Vlaanderen (27.27% tgo. 22.67% in de populatie). Voor de overige provincies was er een ondervertegenwoordiging van CLB's: voor de provincie Limburg (12.12% tgo. 17.33 in de populatie) en Vlaams-Brabant/Brussel (9.09% tgo. 17.33% in de populatie).

4.2. Steekproeftrekking en contacteren scholen

In *een tweede fase* trokken we binnen ieder werkingsgebied van de 33 CLB's een toevallige steekproef van scholen gestratificeerd naar onderwijsniveau (autonoom kleuter, autonoom lager, basis¹⁵ en secundair onderwijs¹⁶) en naar regulier versus buitengewoon onderwijs.

¹⁵ Scholen met zowel kleuter- als lager onderwijs.

¹⁶ Syntra's (22 in de populatie) en de Centra voor Erkende Vorming (10 in de populatie) situeerden we binnen het gewoon secundair onderwijs.

Rekening houdende met deze criteria trokken we binnen het werkingsgebied van ieder CLB 65% van de scholen. Vervolgens vroegen we de betrokken CLB's dat zij de directies van de geselecteerde scholen zouden motiveren om aan de definitieve afname deel te nemen.

Een *derde fase* hield in dat we de schooldirecties via email de vraag naar medewerking stelden. Een week later begonnen we met de scholen telefonisch te contacteren die nog geen antwoord gaven. 85% van de scholen verleenden hun medewerking aan de definitieve afname van de schoolvragenlijsten (866 van de 1023 gecontacteerde scholen).

In een *vierde fase* verzonden we via de post per school in principe één directievragenlijst, één vragenlijst voor een interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator en enkele vragenlijsten voor leerkrachten. Afhankelijk van het onderwijsniveau, verschilde het aantal leerkrachtvragenlijsten per school. Aangezien we na de proefafname van de leerkrachtvragenlijst een sterke oververtegenwoordiging van scholen uit het basisonderwijs ten nadele van voornamelijk het secundair onderwijs vaststelden (zie hoofdstuk 3), wijzigden we het aantal leerkrachtvragenlijsten voor basisscholen en secundaire scholen. Binnen het secundair onderwijs bevroegen we tijdens de definitieve afname per school twee leerkrachten per graad (i.p.v. één leerkracht per graad tijdens de proefafname). Binnen het basisonderwijs bevroegen we tijdens de definitieve afname per school twee leerkrachten van de lagere schoolafdeling die in een verschillende graad lesgeven en één kleuterleid(st)er. Analoog met de proefafname bevroegen we tijdens de definitieve afname per autonome kleuterschool twee kleuterleid(st)ers en per autonome lagere school drie leerkrachten (per graad één leerkracht).

Wegens uiteenlopende redenen was het niet mogelijk om binnen iedere school alle vragenlijsten te verspreiden (bv. leerkrachten namen reeds deel aan andere onderzoeksprojecten, ...). Daarom maakten we met de directie van deze scholen een specifieke afspraak over het aantal te verdelen vragenlijsten. We verzonden de vragenlijsten rechtstreeks naar de schooldirecties, die deze vervolgens onder hun medewerkers verspreidden. We verstuurden 2894 leerkrachtvragenlijsten, 866 vragenlijsten voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en 853 directievragenlijsten. De schoolpersoneelsleden hadden drie à vier weken tijd om hun vragenlijst rechtstreeks naar ons terug te zenden. Einde december 2006-januari 2007 verzonden we een herinneringsmail naar de schooldirecties met de vraag om niet-bezorgde vragenlijsten alsnog terug te sturen.

4.3. Criteria schoolpersoneelsleden

Bij het verdelen van de schoolvragenlijsten vroegen we om met een aantal criteria rekening te houden. Indien er sprake was van een directieteam, werd de directievragenlijst bezorgd aan het directielid die het beste zicht heeft op de samenwerking met het CLB. De vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren was bestemd voor diegene die de meeste uren voor interne leerlingbegeleiding/zorgcoördinatie in zijn takenpakket heeft. Wat betreft de leerkrachtvragenlijst formuleerden we, analoog met de proefafname, twee criteria. Ten eerste vroegen we om (per graad) de vragenlijst te bezorgen aan diegene(n) wiens familienaam begint met de letter die eerst voorkomt in het alfabet. Een tweede criterium was dat de leerkrachten tijdens het schooljaar 2005-2006 minimaal twee contacten hadden met een CLB-medewerker over eenzelfde leerling/leerlingengroep uit zijn klas, ofwel over een project (bv. rond gezondheid, ...) dat de school uitwerkt.

4.4. Test-hertest-betrouwbaarheid

Bij de definitieve afname onderzochten we de schoolvragenlijsten op hun test-hertest-betrouwbaarheid. Hierbij was de bedoeling dat een aantal schoolpersoneelsleden de tevredenheidsitems (behalve de vraag naar de algemene tevredenheid) een tweede maal zou invullen binnen een periode kort nadat we de schoolvragenlijst een eerste maal ontvingen. Op deze wijze gingen we na of de tevredenheidsscores relatief stabiel bleven in de tijd (DeVellis, 1991). Met de bedoeling de schoolpersoneelsleden te motiveren een tweede maal de vragenlijst in te vullen verlootten we voor iedere categorie van schoolpersoneelsleden 25€. We beoogden om voor 100 personeelsleden per onderwijsfunctie de test-hertest-betrouwbaarheid na te gaan. Daarom verstuurden we naar 150 leerkrachten, 150 interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en 150 directieleden een tweede maal een tevredenheidsvragenlijst. Deze personeelsleden vulden een brief in dat ze bereid waren een tweede maal de tevredenheidsvragenlijst in te vullen. Ze vermeldden eveneens op deze brief hun naam en adres van de school, zodat we de vragenlijst rechtstreeks aan hen konden bezorgen.

4.5. Verdeling CLB-medewerker-vragenlijsten

Iedere leerkracht werd gevraagd om de naam van de CLB-medewerker die hij voor ogen hield bij het beantwoorden van de tevredenheidsvragenlijst op een enveloppe te noteren. In deze enveloppe was er een CLB-medewerker-vragenlijst ingesloten. De CLB-medewerker-vragenlijst werd vervolgens via de schooldirectie aan de juiste CLB-medewerker bezorgd (al dan niet via een collega binnen het CLB). Dankzij deze werkwijze was het mogelijk om de leerkrachten hun anonimiteit ten aanzien van de CLB-medewerker te garanderen. We verzekerden de CLB-medewerkers eveneens hun anonimiteit aangezien zij, net zoals de schoolpersoneelsleden, hun vragenlijst rechtstreeks naar ons konden terugsturen en zij hun naam niet moesten noteren. De CLB-medewerker-vragenlijst vindt u in bijlage 10. Deze vragenlijst bestond uit twee delen: een eerste deel waarin gepeild wordt naar een aantal achtergrondgegevens en de beleving van zijn werk(omgeving) en een tweede deel waarin gevraagd wordt om bij het beantwoorden van de vragen een specifieke school voor ogen te houden (namelijk de school van wie men de vragenlijst ontvangen had).

We konden de leerkrachtvragenlijst en de CLB-medewerker-vragenlijst aan elkaar koppelen door middel van een unieke code die zowel op de leerkrachtvragenlijst als de CLB-medewerker-vragenlijst vermeld werd ('leerkrachtcode'). Aangezien we op individueel niveau beide vragenlijsten aan elkaar linkten, konden we zo betrouwbaar mogelijke conclusies over het effect van de onderzochte predictoren op de cliënttevredenheid formuleren.

Bovenstaande werkwijze hield in dat een CLB-medewerker mogelijk meerdere vragenlijsten ontving, zowel van verschillende scholen als via leerkrachten binnen eenzelfde school. Daarom werd aan de CLB-medewerker gevraagd om op de vragenlijst een persoonlijke code te noteren, waarvan de eerste 2 cijfers bestonden uit zijn geboortedag (bv. 16 indien men op de 16^{de} van de maand geboren was) en de laatste 2 cijfers uit de laatste 2 cijfers van zijn GSM-nummer (indien men geen GSM had, was de geboortedag voldoende). Als men van dezelfde school eerder een vragenlijst ontvangen had, was het voldoende dat men ons zijn persoonlijke code én de unieke leerkrachtcode bezorgde (bv. anoniem via het algemeen emailadres van het CLB). Als men niet via deze school maar wel via een andere school reeds een vragenlijst ontvangen had, was het voldoende dat men enkel deel 2 naar ons terugstuurde (waarop de CLB-medewerker zijn persoonlijke code genoteerd had). Door middel van zijn

persoonlijke code konden we deel 2 linken aan deel 1 die eerder door de CLB-medewerker werd ingevuld. Hoewel de kans ons klein leek dat verschillende CLB-medewerkers dezelfde persoonlijke code zouden invullen, hebben we deze mogelijkheid toch gecontroleerd. Bij controle van de data bleek dat slechts enkele dezelfde persoonlijke codes voorkwamen die onmogelijk door eenzelfde CLB-medewerker werden ingevuld (aangezien deze persoonlijke codes corresponderden met leerkrachtcodes van scholen die niet binnen hetzelfde CLB-werkingsgebied gesitueerd zijn). Door deze persoonlijke codes aan te passen zorgden we ervoor dat de juiste data aan elkaar gelinkt werden.

Aangezien bij iedere leerkrachtvragenlijst een CLB-medewerker-vragenlijst was toegevoegd (in een afzonderlijke enveloppe weliswaar), werden 2894 CLB-medewerker-vragenlijsten opgestuurd. In de loop van februari 2007 verstuurdten we een herinneringsmail naar de betrokken CLB's met de vraag om niet-bezorgde vragenlijsten alsnog terug te bezorgen.

5. Dataverwerking

Wat betreft de *schoolvragenlijsten*, bedroeg het antwoordpercentage na herinnering voor de leerkrachtvragenlijst 55.77% (1614 vragenlijsten), voor de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren 63.16% (547 vragenlijsten) en voor de directievragenlijst 68.82% (587 vragenlijsten).

We ontvingen 956 *CLB-medewerker-vragenlijsten* (verdeeld over 406 CLB-medewerkers¹⁷) wat betekent dat we 33.03% van de verzonden vragenlijsten terug kregen. Een dergelijk laag antwoordpercentage was te verwachten, aangezien op meerdere momenten iets mis kon gaan. De leerkrachten moesten immers de CLB-medewerker-vragenlijst aan de schooldirectie geven die deze vragenlijst aan de CLB-medewerker zou bezorgen en die op zijn beurt de vragenlijst ingevuld moest terugsturen.

Tijdens de dataverwerking werden niet alle terugbezorgde schoolvragenlijsten meegenomen. De meest voorkomende reden was dat een aantal schoolpersoneelsleden minder dan zes maanden werkzaam was in de betrokken school (schooljaar 2006-2007 inbegrepen).

¹⁷ Voor 32 CLB-medewerkers-vragenlijsten was het niet duidelijk door welke CLB-medewerker zij werden ingevuld, aangezien geen persoonlijke code genoteerd werd (noch op deel 1 of deel 2 van de vragenlijst).

Aangezien de schoolvragenlijsten in de loop van einde november-december 2006 verspreid werden, hadden deze schoolpersoneelsleden volgens ons een onvoldoende zicht op de samenwerking met het CLB tijdens het schooljaar 2005-2006. Op basis hiervan verwijderden we 15 *directievragenlijsten*: één directielid werkte slechts vijf maanden in de school, 12 directieleden hadden slechts vier of drie maanden één of andere onderwijsfunctie in de school en twee directieleden waren twee maanden tewerkgesteld in de school. Wat betreft de *vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren* verwijderden we eveneens 15 cases uit het databestand: twee interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren hadden slechts vijf maanden één of andere onderwijsfunctie in de school, vijf waren vier maanden werkzaam in de school, zeven waren er drie maanden tewerkgesteld en één leerlingbegeleider/zorgcoördinator werkte slechts twee maanden in de school. Bovendien waren zeven *leerkrachten* minder dan zes maanden werkzaam in de betrokken school (vijf leerkrachten gaven slechts vier maanden les en twee leerkrachten twee maanden).

Verder verwijderden we twee *directievragenlijsten* omdat zij werden ingevuld door een personeelslid die geen directielid was. 16 *leerkrachtvragenlijsten* werden eveneens niet opgenomen in de analyses, omdat zij door een schoolpersoneelslid zonder een lesopdracht werden ingevuld.

Bovendien werden twee *leerkrachtvragenlijsten* niet verwerkt omdat zij telkens door twee personen werden ingevuld. Ten slotte konden we drie leerkrachtvragenlijsten niet meenemen tijdens de analyses omdat zij in onvoldoende mate werden ingevuld (minder dan 10 tevredenheidsitems werden gescoord).

Uiteindelijk bedroeg het aantal verwerkte vragenlijsten voor leerkrachten 1586, voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren 532 en voor directieleden 570.

De vragenlijsten werden opnieuw elektronisch ingelezen, waarna we de data analyseerden door middel van het statistisch programma SPSS 14.0 (voor de beschrijvende analyses en de exploratorische factoranalyse), LISREL 8.7 (voor de datascreening en de confirmatorische factoranalyse), SAS 9.1. (voor het koppelen van Excel-bestanden) en MLWin 2.02 (voor de multiniveau-analyses).

6. Representativiteit naar centrumnetten en provincies

Ten eerste bekeken we of de verdeling van de schoolpersoneelsleden over de centrumnetten vergelijkbaar was met de verdeling van de scholen¹⁸ over de centrumnetten binnen de populatie (6.1.).

Ten tweede onderzochten we of de verdeling van de schoolpersoneelsleden over de provincies waarbinnen de CLB's gelegen zijn, afweek van de verdeling van de scholen over de verschillende provincies binnen de populatie (6.2.).

6.1. Verdeling over de centrumnetten

De scholen in de populatie zijn als volgt verdeeld over de verschillende centrumnetten: 71.21% van de scholen behoren tot het werkingsgebied van de vrije centra, 21.23% van de scholen tot het werkingsgebied van de gemeenschapscentra en 7.56% van de scholen tot het werkingsgebied van de centra uit het officieel gesubsidieerd net (gegevens Departement Onderwijs).

Leerkrachten: Een χ^2 -toets gaf aan dat de verdeling van de leerkrachten over de centrumnetten significant afweek van de verdeling van de scholen over de centrumnetten in de populatie: $\chi^2 (2, 1586) = 56.11, p < .01$. Er was namelijk een oververtegenwoordiging van leerkrachten tewerkgesteld in een school uit het werkingsgebied van de gemeenschapscentra (28.18% tgo. 21.23% in de populatie). We vonden daarentegen een ondervertegenwoordiging van leerkrachten die ondersteund worden door een centrum uit het officieel gesubsidieerd net (4.79% tgo. 7.56% in de populatie) of het vrij gesubsidieerd net (67.02% tgo. 71.21% in de populatie).

Interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren: Uit de χ^2 -toets bleek dat de verdeling van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren over de centrumnetten significant afweek van de verdeling van de scholen over de centrumnetten in de populatie: $\chi^2 (2, 532) = 31.05, p < .01$. Er was namelijk een oververtegenwoordiging van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die ondersteund worden door een centrum uit het gemeenschapsnet

¹⁸ Inclusief syntra en andere erkende vormingsorganisaties die ondersteund worden door het CLB.

(30.26% tgo. 21.23% in de populatie). We vonden daarentegen een ondervertegenwoordiging van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren actief binnen een school uit het werkingsgebied van de vrije (65.60% tgo. 71.21% in de populatie) of de officieel gesubsidieerde centra (4.14% tgo. 7.56% in de populatie).

Directieleden: Uit de χ^2 -toets bleek dat de verdeling van de directieleden over de centrumnetten significant afweek van de verdeling van de scholen over de centrumnetten in de populatie $\chi^2 (2, 570) = 32.57, p < .01$. Er was een oververtegenwoordiging van directieleden die ondersteund worden door een centrum uit het gemeenschapsnet (30.53% tgo. 21.23% in de populatie). Er was daarentegen een ondervertegenwoordiging van directieleden die ondersteund worden door een centrum uit het vrij gesubsidieerd net (64.74% tgo. 71.21% in de populatie) of het officieel gesubsidieerd net (4.74% tgo. 7.56% in de populatie).

6.2. Verdeling over de provincies

De scholen in de populatie zijn als volgt verdeeld over de verschillende provincies: 27.40% van de scholen behoren tot het werkingsgebied van de centra uit de provincie Antwerpen, 14.17% tot de centra uit de provincie Limburg, 20.87% tot de centra uit de provincie Oost-Vlaanderen, 18.82% tot de centra uit de provincie West-Vlaanderen en 18.73% tot de centra uit de provincie Vlaams-Brabant/ Brussel (gegevens Departement Onderwijs).

Leerkrachten: De verdeling van de leerkrachten over de provincies week significant af van de verdeling van de scholen over de provincies van de centra in de populatie: $\chi^2 (4, 1586) = 127.52, p < .01$. Er was namelijk een oververtegenwoordiging van leerkrachten die ondersteund worden door een centrum uit Oost-Vlaanderen (27.68% tgo. 20.87% in de populatie) of West-Vlaanderen (22.13% tgo. 18.82% in de populatie). Voor de overige provincies was er daarentegen een ondervertegenwoordiging van leerkrachten: Limburg (14.06% tgo. 14.17% in de populatie), Antwerpen (27.30% tgo. 27.40% in de populatie) en voornamelijk Vlaams-Brabant (8.83% tgo. 18.73% in de populatie).

Interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren: De verdeling van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren over de provincies week significant af van de verdeling van de scholen over de provincies van de centra in de populatie: $\chi^2 (4, 532) = 40.28,$

$p < .01$. Er was voornamelijk sprake van een oververtegenwoordiging van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die ondersteund worden door een centrum uit Oost-Vlaanderen (27.82% tgo. 20.87% in de populatie). Er was in mindere mate een oververtegenwoordiging van personeelsleden uit scholen gelegen in een CLB-werkingsgebied binnen West-Vlaanderen (21.62% tgo. 18.82% in de populatie) en Limburg (14.29% tgo. 14.17% in de populatie). Ten aanzien van de overige provincies stelden we daarentegen een ondervertegenwoordiging vast: Antwerpen (27.07% tgo. 27.40% in de populatie) en voornamelijk Vlaams-Brabant (9.21% tgo. 18.73% in de populatie).

Directieleden: De verdeling van de directieleden over de provincies week significant af van de verdeling van de scholen over de provincies van de centra in de populatie: $\chi^2 (4, 570) = 41.89, p < .01$. Er was een oververtegenwoordiging van directieleden die ondersteund worden door een centrum uit Oost-Vlaanderen (27.02% tgo. 20.87% in de populatie) en West-Vlaanderen (22.63% tgo. 18.82% in de populatie). Voor de overige provincies vonden we daarentegen een ondervertegenwoordiging: Limburg (13.68% tgo. 14.17% in de populatie), Antwerpen (27.37% tgo. 27.40% in de populatie) en voornamelijk Vlaams-Brabant (9.30% tgo. 18.73% in de populatie).

7. Besluit

In dit hoofdstuk bespraken we de doelstellingen, het object van de tevredenheid en het onderzoeksopzet van de definitieve afname. We trokken binnen het werkingsgebied van 33 CLB's een toevallige steekproef van scholen gestratificeerd naar onderwijsniveau en regulier versus buitengewoon onderwijs. Per school bevroegen we ad random wijze in principe één directielid, één interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator en enkele leerkrachten. Bovendien bezorgden we via de scholen aan betrokken CLB-medewerkers een vragenlijst dat peilde naar predictoren van cliënttevredenheid die op niveau van het CLB en de CLB-medewerker gesitueerd zijn. Ten slotte was de verdeling van de schoolpersoneelsleden over de centrumnetten en de provincies waarbinnen de CLB's gelegen zijn, niet representatief.

HOOFDSTUK 7.
PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID:
Opstelling predictorenvragenlijst

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

1. Inleiding

2. Bronnen

2.1. Literatuur

2.1.1. Predictoren op niveau van de cliënt

2.1.2. Predictoren op niveau van de professionele omgeving

2.1.3. Predictoren op niveau van de CLB-medewerker

2.2. Resultaten van het vooronderzoek

2.2.1. Vooronderzoek leerkrachtvragenlijst

2.2.2. Vooronderzoek vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren

2.2.3. Vooronderzoek directievragenlijst

2.3. Eerdere gesprekken met betrokken actoren

3. Opstellen predictorenvragenlijst

4. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de bronnen waarop we ons baseerden bij het opstellen van de predictorenvragenlijsten voor schoolpersoneelsleden en CLB-medewerkers. Door predictoren van (on)tevredenheid over (bepaalde aspecten van) de CLB-ondersteuning in kaart te brengen, boden we aangrijpingspunten voor gerichte verbeteracties. Zowel de schoolpersoneelsleden als CLB-medewerkers verbonden aan de scholen vulden tijdens de definitieve afname een vragenlijst in waarmee we peilden naar achtergrondkenmerken die mogelijk een effect hebben op de cliënttevredenheid. Op het einde van dit hoofdstuk geven we schematisch de bevraagde predictoren weer.

2. Bronnen

We formuleerden de predictorenvragenlijsten op basis van volgende bronnen: literatuur (2.1.), resultaten van het vooronderzoek (proefafname) (2.2.) en eerdere gesprekken met betrokken actoren (schoolpersoneelsleden en CLB-medewerkers) (2.3.).

2.1. Literatuur

Onderstaand literatuuroverzicht wees ons op een aantal relevante predictoren van de cliënttevredenheid over schoolpsychologische diensten bij schoolpersoneelsleden. Tevens lichten we enkele bestaande en psychometrisch onderbouwde vragenlijsten toe waarvan we gebruik maakten. We bespreken eerst mogelijke predictoren op niveau van de cliënt (i.c. de schoolpersoneelsleden) (2.1.1.) en zijn professionele context (i.c. de school waarin men werkzaam is) (2.1.2.), waarna het niveau van de CLB-medewerker (2.1.3) aan bod komt.

2.1.1. Predictoren op niveau van de cliënt

Leeftijd: We vonden weinig onderzoeken die peilden naar het effect van de leeftijd van schoolpersoneelsleden op hun cliënttevredenheid over schoolpsychologische diensten. Deze variabele wordt in de literatuur eerder als achtergrondvariabele opgenomen om de steekproef te beschrijven. Een uitzondering hierop vormde Gargiulo, Chambers, & Fiscus (1982) die

vonden dat de leeftijd van leerkrachten en directieleden een predictor was van de mate van hun tevredenheid over de resultaten van remediërende strategieën door schoolbegeleiders.

Professionele ervaring binnen het onderwijs: Enkele studies onderzochten het verband tussen tevredenheid over schoolpsychologische diensten en het aantal jaren ervaring als schoolpersoneelslid. Zij stelden in het algemeen geen significant verband vast tussen werkervaring en cliënttevredenheid bij schoolpersoneelsleden (e.g. Gilman & Gabriel, 2004). Gargiulo et al. (1982) vonden daarentegen voor schooldirecties wel een significant verband tussen tevredenheid over het ervaren resultaat van remediërende strategieën en ervaring, maar niet voor leerkrachten.

Taakopvatting: Verscheidene auteurs (e.g. Anthun, 1999; Farrell, Jimerson, Kalambouka, & Benoit, 2005; Pérez-González et al., 2004) stelden dat de discrepantie tussen enerzijds de activiteiten van schoolbegeleiders die schoolpersoneelsleden wensen en anderzijds de activiteiten die schoolbegeleiders feitelijk uitvoeren, een invloed kan hebben op de cliënttevredenheid. Deze stelling ligt in lijn van de disconfirmatiehypothese, die zegt dat mensen eerder tevreden zijn wanneer ze hun verwachtingen bevestigd zien (Noble, Douglas, & Newman, 2001; Szymanski & Henard, 2001).

Informerende over de dienstverlening: Literatuur gaf aan dat het geven van voldoende informatie over de dienstverlening mogelijks de discrepantie kan verminderen tussen enerzijds de activiteiten die schoolpersoneelsleden verwachten en anderzijds het actueel functioneren van schoolbegeleiders (Farrell et al., 2005; Gavrilidou, de Mesquita, & Mason, 1994). Daarom peilden we bij de leerkrachten en interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren naar de mate waarin ze geïnformeerd werden over het beleidsplan (beleidscontract) en afsprakennota (bijzondere bepalingen).

Frequentie van contact: Literatuur gaf aan dat de frequentie van contacten een invloed heeft op de perceptie van de ondersteuning door schoolpsychologische diensten (Abel & Burke, 1985; Farrell et al., 2005; Pluymert, 2000). Pluymert (2000) bijvoorbeeld vond dat de tevredenheid van schooldirecties hoger was, naarmate ze meer in contact kwamen met schoolpsychologische diensten. Daarom vonden we het belangrijk om de frequentie van contact tussen school/CLB en andere kenmerken van het verloop van de ondersteuning te

bevragen (duur contact, wachttijd voor overleg met een CLB-medewerker, wisseling van CLB-medewerkers verbonden aan de school, ...).

Beleving werk (mate van burnout en bevlogenheid): Literatuur over cliënttevredenheid binnen gezondheidsdiensten gaf aan dat personen die zich minder goed in hun vel voelen, minder tevreden zijn over de dienstverlening (Jimmieson & Griffin, 1998). We vonden in de literatuur echter geen onderzoek dat een mogelijk effect van het welbevinden van schoolpersoneelsleden op hun cliënttevredenheid over schoolpsychologische diensten onderzocht. Daarom bevroegen we exploratief als predictor de beleving van hun werk als leerkracht, interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator en directielid. Hierbij richtten we ons enerzijds op de mate van *burnout* en meer specifiek op de emotionele uitputting dat als een centraal aspect van burnout wordt beschouwd (Brenninkmeijer & Van Yperen, 2003). We peilden naar de mate van emotionele uitputting bij de schoolpersoneelsleden door middel van een gelijknamige subschaal uit de Utrechtse Burnout schaal voor leerkrachten (UBOS-L). Onderzoek heeft de betrouwbaarheid en validiteit van de UBOS bevestigd (Schaufeli & Van Dierendonck, 2000). Anderzijds richtten we ons op de positieve tegenhanger van burnout, namelijk *bevlogenheid*. Beide tegenpolen moeten volgens Schaufeli en Bakker (2001) als twee aparte dimensies beschouwd worden. De directe tegenhanger van emotionele uitputting is de mate van vitaliteit wat we onderzochten door middel van een gelijknamige subschaal uit de verkorte Utrechtse Bevlogenheidsschaal (UBES) (Schaufeli & Bakker, 2003). De schaal die peilt naar de vitaliteit van de schoolpersoneelsleden wordt gekenmerkt door het beschikken over veel energie en (geestelijke) veerkracht, zich sterk en fit voelen en het niet snel vermoeid raken (Schaufeli & Bakker, 2003). Onderzoek heeft de betrouwbaarheid en validiteit van de UBES bevestigd (Schaufeli & Bakker, 2003).

2.1.2. Predictoren op niveau van de professionele omgeving

Onderwijsniveau: Onderzoek richtte zich weinig op het effect van het onderwijsniveau van de school op de cliënttevredenheid van schoolpersoneelsleden. Een uitzondering hierop vormde Beesley (2004) die een verband vaststelde tussen het onderwijsniveau van de school en de cliënttevredenheid van leerkrachten.

2.1.3. Predictoren op niveau van de CLB-medewerker

Beleving werk (jobtevredenheid): Onderzoek gaf aan dat de jobtevredenheid van de schoolbegeleider een effect kan hebben op de cliënttevredenheid, via zijn performantie. Men benadrukte hierbij dat men moet differentiëren tussen verschillende facetten van een beroep, aangezien men hierover in verschillende mate (on)tevreden kan zijn (Brown, Hohenshill, & Brown, 1998; Capella & Andrew, 2004; Dormann & Kaiser, 2002; Snipes, Oswald, LaTour, & Armenakis, 2005). Om de jobtevredenheid bij de CLB-medewerkers te bevragen, inspireerden we ons op de schaal ‘Tevredenheid met het beroep van leerkracht’ zoals afgenomen en gevalideerd binnen het SIBO-onderzoek (Gadeyne & Van Damme, 2005).

Beleving werk (mate van burnout en bevlogenheid): Analoog met de schoolvragenlijsten peilden we naar de mate van emotionele uitputting door middel van een schaal uit de UBOS-L. Tevens peilden we, net zoals bij de schoolvragenlijsten, naar de mate van vitaliteit door middel van een gelijknamige schaal uit de verkorte UBES.

Beleving interne organisationele kenmerken: Literatuur gaf aan dat de beleving van de interne organisatie van een bedrijf/centrum een effect kan hebben op de jobtevredenheid en performantie van de werknemers, waardoor ook de cliënttevredenheid kan beïnvloed worden (Bednar, 2003; Greenley & Schoenherr, 1981; Schmit & Allscheid, 1995). Als inspiratiebron voor het formuleren van relevante interne organisationele kenmerken maakten we gebruik van de Vragenlijst Beleving en Beoordeling van de Arbeid (VBBA) (van Veldhoven, Meijman, Broersen, & Fortuin, 2002). Deze vragenlijst werd door eerder onderzoek psychometrisch onderbouwd (van Veldhoven et al., 2002).

2.2. Resultaten van het vooronderzoek

Tijdens het vooronderzoek bevroegen we bij de schoolpersoneelsleden verschillende achtergrondkenmerken. We gingen na of de bevraagde kenmerken op niveau van de persoon van het personeelslid en zijn werkomgeving een effect op de cliënttevredenheid hadden. Binnen de analyses hanteerden we de achtergrondkenmerken als onafhankelijk variabelen en de algemene tevredenheidsscore als een afhankelijke variabele. Aangezien we na het vooronderzoek geen subschalen hadden gedefinieerd, gingen we in deze fase niet na wat het

effect van een significante predictor op de verscheidene subschalen was. Bovendien hanteerden we in deze ontwikkelingsfase de totaalscore niet als afhankelijk variabele omdat de totaalscore onder meer betrekking had op een aantal items dat we na de definitieve afname op basis van psychometrische criteria zouden schrappen. We bespreken achtereenvolgens de resultaten van het vooronderzoek van de leerkrachtvragenlijst, de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en de directievragenlijst.

2.2.1. Vooronderzoek leerkrachtvragenlijst

Tijdens het vooronderzoek hadden we geen informatie over de CLB-medewerkers die de leerkrachten voor ogen hielden bij het beoordelen van de items, waardoor we hiermee geen rekening konden houden bij de data-analyse. We hadden wel informatie over het CLB-werkingsgebied waartoe de scholen behoorden. Aangezien slechts tien CLB's betrokken waren tijdens het vooronderzoek, konden we hiermee ook geen rekening houden. In de literatuur wordt immers gesteld dat er minimaal dertigtal eenheden op ieder niveau nodig zijn om multiniveau-analyse te kunnen toepassen (Raudenbush & Bryk, 2002; Van den Noortgate, Pustjens, & Onghena, 2004). Het was wel mogelijk om bij de data-analyse rekening te houden met de verdeling van de leerkrachten over de scholen. Aangezien we meerdere leerkrachten per school bevroegen, hadden we te maken met een hiërarchisch gegevensbestand bestaande uit twee niveaus (het leerkrachtniveau en het schoolniveau). Bij een hiërarchische datastructuur is er sprake van onderzoekseenheden die zich op verschillende niveaus van een hiërarchie bevinden (Pustjens, Van den Noortgate, Onghena, & Van Damme, 2004; Snijders en Bosker, 1999), in dit geval leerkrachten binnen scholen. We maakten gebruik van multiniveau-analyses waarbij we als schattingsprocedure de Iterative Generalized Least Squares (IGLS) hanteerden. Deze analyses werden uitgevoerd met de MLwiN-software (Rabash, Steele, Browne, & Prosser, 2004).

Zoals literatuur over multiniveau-analyse aanbeveelt (e.g. Hox, 2002), startten we met een leeg multiniveaumodel. Een dergelijk model waarin geen onafhankelijke variabelen worden opgenomen, geeft aan hoe de variantie in de afhankelijke variabele is verdeeld over de verschillende niveaus (Pustjens et al., 2004). De groepsvariantie op schoolniveau bedroeg 0.132 en was significant ($z = 0.132/0.021 = 6.29$, $p < .001$). Er zijn met andere woorden significante verschillen tussen de scholen op vlak van de algemene tevredenheid over de

CLB-ondersteuning. De residuele variantie (leerkrachtniveau) was groter en eveneens significant: $\sigma^2 = 0.391$, $z = 0.391/0.020 = 19.55$, $p < .001$. Dit betekent dat binnen eenzelfde school leerkrachten significant verschillen in hun globale tevredenheid over de CLB-ondersteuning. Het belang van zowel het leerkrachtniveau als het schoolniveau in rekening te brengen bij de analyses, blijkt eveneens uit de vergelijking van het lege twee-niveau-model met een lineair één-niveau-model¹⁹. De deviantietoets gaf immers aan dat het multiniveau-model beter aansloot bij de data dan het lineaire regressiemodel met één niveau: $\chi^2(1) = 73.67$, $p < .001$.

Tevens onderzochten we voor het lege model de proportie van de totale variantie dat bepaald werd door de eenheden op ieder niveau (Pustjens et al., 2004). Dit wordt aangegeven door de intragroepcorrelatie, wat 25.24 ($0.132/[0.132 + 0.391]$) bedroeg. Dit betekende dat 25.24% van de totale variantie in de algemene tevredenheid kon worden toegeschreven aan verschillen tussen scholen. Grotendeels was de totale variantie in de afhankelijke variabele te wijten aan verschillen tussen leerkrachten, namelijk 74.76%.

In een tweede stap voegden we telkens één predictor toe, waarvan we het effect nagingen op de algemene tevredenheid van de leerkrachten (tabel 45). Hierbij kozen we voor een random intercept model, aangezien we het intercept binnen de multiniveau-regressievergelijking lieten variëren van groep tot groep (Pustjens et al., 2004). De effecten of hellingscoëfficiënten lieten we niet van groep tot groep variëren, omdat we in deze fase op de eerste plaats geïnteresseerd waren in de vaste effecten.

¹⁹ In dit model wordt geen onderscheid gemaakt tussen het leerkrachtniveau en het schoolniveau. De verdeling van de leerkrachten over de scholen wordt m.a.w. niet in rekening gebracht bij de analyse.

Tabel 45

Parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse) (vooronderzoek leerkrachtvragenlijst)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
geslacht (base: man)	1089	(2.954) (man) 0.033 (vrouw)	0.053 (man) 0.055 (vrouw)	0.352 (1)	.55
leeftijd	1050	0.001	0.002	0.054 (1)	.82
onderwijsniveau (base: kleuter)	1089	(2.86) (kleuter) 0.189 (lager) 0.109 (secundair) 0.115 (basis)	(0.151) (kleuter) 0.180 (lager) 0.163 (secundair) 0.154 (basis)	1.17 (3)	.76
regulier versus buitengewoon onderwijs (base: regulier onderwijs)	1098	(2.994) (regulier) -0.115 (buitengewoon)	(0.023) (regulier) 0.108 (buitengewoon)	1.118 (1)	.29
ASO (base: sec. scholen zonder ASO)	150	(3.080) (zonder ASO) -0.185 (met ASO)	(0.097) (zonder ASO) 0.130 (met ASO)	2.027 (1)	.15
KSO (base: sec. scholen zonder KSO)	150	(2.976) (zonder KSO) 0.021 (met KSO)	(0.067) (zonder KSO) 0.525 (met KSO)	0.002 (1)	.96
TSO (base: sec. scholen zonder TSO)	150	(2.768) (zonder TSO) 0.365 (met TSO)	(0.094) (zonder TSO) 0.123 (met TSO)	8.852 (1)	< .01
BSO (base: sec. scholen zonder BSO)	150	(2.774) (zonder BSO) 0.397 (met BSO)	(0.089) (zonder BSO) 0.124 (met BSO)	10.284 (1)	< .01
DBSO (base: sec. scholen zonder DBSO)	150	(2.978) (zonder DBSO) -.036 (met DBSO)	(0.068) (zonder DBSO) 0.266 (met DBSO)	0.018 (1)	.89
taakopvatting (activiteiten) (base: geen andere activiteiten gewenst)	1098	(3.253) (geen andere) -0.594 (andere gewenst)	(0.029) (geen andere) 0.039 (andere gewenst)	227.30 (1)	< .001
frequentie formeel overleg	900	-0.058	0.029	3.849 (1)	.05
evaluatie frequentie formeel overleg (base: voldoende)	956	(3.129) (voldoende) -0.514 (onvoldoende) -0.676 (niet zo belangrijk)	(0.029) (voldoende) .054 (onvoldoende) -0.110 (niet zo belangrijk)	116.84 (2)	< .001
taakopvatting (begeleidingsdomeinen) (base: niet meer ondersteuning gewenst)	1096	(3.245) (niet meer gewenst) -0.458 (meer gewenst)	(0.034) (niet gewenst) (0.041) (meer gewenst)	125.85 (1)	< .001
informatie over beleidsplan/-contract (base: wel informatie)	961	(3.090) (wel informatie) -0.224 (geen informatie)	(0.038) (wel informatie) 0.046 (geen informatie)	23.29 (1)	< .001
tijd tussen vraag en plaatsvinden van overleg (base: minder dan een week)	914	(3.272) (minder dan 1 week) -0.105 (1 tot 2 weken) -0.338 (2 tot 4 weken) -0.853 (> dan een maand)	(0.067) (< dan 1 week) 0.075 (1 tot 2 weken) 0.076 (2 tot 4 weken) 0.088 (langer dan een maand)	139.31 (3)	< .001

(vervolg tabel 45)

Predictor	N	β	SF	χ^2 (df)	p
evaluatie wachttijd (base: goed)	919	(3.212) (goed) -0.441 (niet zo belangrijk) -0.561 (te lang)	(0.032) (goed) 0.115 (niet zo belangrijk) 0.046 (te lang)	155.30 (2)	< .001
duur contacten (base: minder dan een half uur)	1010	(2.837) (< half uur) 0.198 (een half uur- uur) 0.208 (uur- anderhalf uur) 0.504 (langer)	(0.044) (< half uur) 0.050 (een half uur- uur) 0.073 (een uur- anderhalf uur) 0.148 (langer)	22.54 (3)	< .001
evaluatie duur contacten (base: goed)	1005	(3.115) (goed) -0.451 (niet zo belangrijk) -0.654 (te kort) -0.722 (te lang)	(0.028) (goed) 0.067 (niet zo belangrijk) 0.074 (te kort) 0.180 (te lang)	123.66 (3)	< .001
wisselingen CLB-medewerkers (base: neen)	952	(3.020) (neen) -0.079 (ja)	(0.032) (neen) 0.056 (ja)	1.96 (1)	.16
evaluatie wisselingen CLB-medewerkers (vervelend)	323	(2.746) (vervelend) 0.138 (niet zo belangrijk) 0.23 (goed)	(0.070) (vervelend) 0.093 (niet zo belangrijk) 0.096 (goed)	5.88 (2)	.05

We vonden dat de volgende onderzochte predictoren *geen significant effect* hadden op de algemene tevredenheid van leerkrachten (tabel 45): geslacht, leeftijd, onderwijsniveau van de school waarin men als leerkracht werkzaam is, regulier versus buitengewoon onderwijs, secundaire scholen met een ASO-richting versus secundaire scholen zonder een ASO-richting, secundaire scholen met een KSO-richting versus secundaire scholen zonder een KSO-richting, secundaire scholen met een DBSO-richting versus secundaire scholen zonder een DBSO-richting, frequentie van de formele overlegmomenten (MDO, ...), het voorkomen van wisselingen bij de CLB-medewerker(s) verbonden aan de school en de evaluatie van deze wisselingen.

Volgende kenmerken hadden wel *een significant effect* op de algemene tevredenheid van leerkrachten (tabel 45)

Secundaire scholen met een TSO-richting versus secundaire scholen zonder een TSO-richting: Leerkrachten die in een school met een TSO-richting werkzaam waren, hadden een significant hogere ($\beta = 0.365$, $< .01$) algemene tevredenheidsscore dan leerkrachten die lesgeven in een school zonder een TSO-aanbod.

Secundaire scholen met een BSO-richting versus secundaire scholen zonder een BSO-richting: Leerkrachten die in een school met een BSO-richting lesgeven, hadden een significant hogere ($\beta = 0.397, < .01$) algemene tevredenheidsscore dan leerkrachten die tewerkgesteld waren in een school zonder een BSO-aanbod.

Taakopvatting (activiteiten): Leerkrachten die vonden dat het CLB aan bepaalde activiteiten te weinig tijd spendeert in vergelijking met andere activiteiten, waren significant minder tevreden ($\beta = -0.594, p < .001$) dan leerkrachten die deze mening niet hadden. De subgroep van leerkrachten die verwachtte dat aan bepaalde activiteiten meer aandacht door het CLB besteed wordt ($n = 538$), noemde het vaakste schoolondersteuning (preventie, zorgbeleid, ...) als gewenste activiteit (40.15%), gevolgd door diagnostiek (31.78%), individuele gesprekken met leerkrachten (30.30%), contacten met externen (25.09%), individuele gesprekken met leerlingen (14.68%), individuele gesprekken met ouders (14.50%), overleg met zorgteam, cel leerlingbegeleiding, MDO, ... (7.25%) en individuele gesprekken met een zorgcoördinator of een interne leerlingbegeleider (5.58%).

Evaluatie frequentie formeel overleg: Leerkrachten die de frequentie van formele overlegmomenten als *voldoende* evalueerden, hadden een significant hogere algemene tevredenheidsscore dan leerkrachten die deze frequentie als onvoldoende of niet zo belangrijk beoordeelden ($\beta = 0.514, p < .001$; respectievelijk $\beta = 0.676, p < .001$).

Leerkrachten die de frequentie van formele overlegmomenten *niet zo belangrijk* vonden, scoorden significant lager ($\beta = -0.162, < .001$) dan diegenen die deze frequentie als onvoldoende beoordeelden.

Taakopvatting (begeleidingsdomeinen): Leerkrachten die wensten dat zij op één of meerdere begeleidingsdomeinen meer ondersteuning door het CLB zouden krijgen, waren significant minder ($\beta = -0.458, < .001$) tevreden over de CLB-dienstverlening. De subgroep van leerkrachten die wenste dat aan bepaalde domeinen meer aandacht besteed wordt ($n = 674$), duidde 'het psychisch en sociaal functioneren' het vaakste als domein aan waarnaar meer aandacht moet gaan (47.63%), gevolgd door 'leren en studeren' (40.36%), 'schoolloopbaanbegeleiding' (13.95%) en 'preventieve gezondheidszorg' (10.83%).

Al dan niet informatie over afspraken tussen school en CLB: Leerkrachten die geen informatie ontvingen over het beleidsplan (beleidscontract) en afsprakennota (bijzondere bepalingen) scoorden significant lager ($\beta = -0.224, p < .001$) op de algemene tevredenheidsscore dan zij die wel geïnformeerd werden.

Tijd tussen vraag naar en plaatsvinden van overleg: Leerkrachten die *minder dan één week* moesten wachten op een overleg met een CLB-medewerker, scoorden significant hoger op de algemene tevredenheidsscore dan diegenen die langer dan één week hierop moesten wachten.

Bovendien beoordeelden de leerkrachten die *één tot twee weken* moesten wachten, de dienstverlening significant positiever dan diegenen die twee tot vier weken of langer dan een maand moesten wachten ($\beta = 0.234, p < .001$; respectievelijk $\beta = 0.748, p < .001$).

Diegenen die op een overleg *langer dan een maand* moesten wachten, waren het minste tevreden over de CLB-ondersteuning dan de overige categorieën: minder dan één week wachttijd ($\beta = -0.853, p < .001$), één tot twee weken wachttijd ($\beta = -0.748, p < .001$) en twee tot vier weken ($\beta = -0.514, p < .001$).

Evaluatie wachttijd: De leerkrachten die de wachttijd als te lang of niet zo belangrijk omschreven, waren significant minder tevreden dan de leerkrachten die wel tevreden waren over de wachttijd ($\beta = -0.441, p < .001$; respectievelijk $\beta = -0.561, p < .001$). Diegenen die de wachttijd als te lang evalueerden, waren bovendien significant minder tevreden over de CLB-ondersteuning dan zij die de wachttijd niet van belang vonden ($\beta = -0.120, p < .001$).

Duur contacten: Hoe langer de gemiddelde duur van een contact tussen een leerkracht en een CLB-medewerker, hoe meer tevreden de leerkrachten in het algemeen waren over de CLB-ondersteuning: leerkrachten die doorgaans contacten van *langer dan anderhalf uur* hadden, waren meer tevreden over de CLB-dienstverlening dan leerkrachten die doorgaans minder dan een half uur ($\beta = 0.504, p < .001$), een half uur tot een uur ($\beta = 0.306, p < .001$) en een uur tot anderhalf uur ($\beta = 0.296, p < .01$) contact met een CLB-medewerker hadden.

Diegenen bij wie de contacten meestal *een uur tot anderhalf uur* duurde, waren meer tevreden dan diegenen die doorgaans minder dan een half uur ($\beta = 0.207, p < .001$) en een half uur tot een uur ($\beta = 0.010, p < .001$) contact met een CLB-medewerker hadden.

De leerkrachten bij wie de contacten meestal *een halfuur tot een uur* duurden, waren meer tevreden dan diegenen die doorgaans minder dan een half uur ($\beta = 0.198, p < .001$) contact hadden.

Evaluatie duur contacten: Leerkrachten die de duur van een contact met een CLB-medewerker doorgaans als *goed* evalueerden, waren meer tevreden dan diegenen die de duur als niet zo belangrijk ($\beta = 0.451, p < .001$), te kort ($\beta = 0.654, p < .001$) en te lang ($\beta = 0.722, p < .001$) beoordeelden.

Diegenen die de duur als *niet zo belangrijk* omschreven, hadden een hogere algemene tevredenheidsscore dan zij die de duur als te kort ($\beta = 0.203, p < .001$) of te lang ($\beta = 0.272, p < .001$) beoordeelden. We stelden geen significant verschil vast tussen de leerkrachten die de duur als *te kort* en *te lang* evalueerden.

2.2.2. Vooronderzoek vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren

Aangezien we één interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator per school bevroegen, was het niet nodig dat we bij de data-analyse rekening hielden met de school waarin men werkzaam was. Verder hadden we informatie over het CLB (10 CLB's) dat de interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator ondersteunde, maar konden hiermee geen rekening houden bij de data-analyse. Er waren immers minimaal 30-tal eenheden op dit niveau noodzakelijk om multiniveau-analyse te kunnen toepassen (Raudenbush & Bryk, 2002; Van den Noortgate et al., 2004). Daarom pasten we standaardanalysetechnieken toe: t-toetsen, univariate eenwegs-variantie-analyses en een regressie-analyse (leeftijd). Dit had echter het risico van een mogelijke vertekening omdat we geen rekening hielden met het CLB-niveau. We bespreken eerst de resultaten van de t-toetsen (tabel 46), waarna de univariate eenwegs-variantie-analyses en de regressie-analyse aan bod komen (tabel 47).

Tabel 46

t-toetsen (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)

Predictor	<i>t</i>	df	<i>p</i>
geslacht	1.27	274	.21
regulier/buitengewoon	-1.02	277	.31
ASO	1.90	59	.06
TSO	-1.80	59	.08
KSO	(te weinig cases)		
BSO	2.15	59	.04
DBSO	(te weinig cases)		
taakopvatting (activiteiten)	-7.82	277	<.001
taakopvatting (domeinen)	-6.25	259	<.001
info. beleidsplan,-contract	3.15	269	<.01
wisselingen	-2.27	166	.03

Voor de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren vonden we voor volgende onafhankelijke variabelen *geen significant effect* op de algemene tevredenheidsscore (t-toetsen) (tabel 46): geslacht, regulier versus buitengewoon onderwijs, secundaire scholen met een ASO-richting versus secundaire scholen zonder een ASO-richting, secundaire scholen met een TSO-richting versus secundaire scholen zonder een TSO-richting.

Voor de volgende variabelen vonden we *een significant effect* op de algemene tevredenheidsscore (t-toetsen) (tabel 46):

Secundaire scholen met een BSO-richting versus secundaire scholen zonder een BSO-richting: Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die in een school met een BSO-richting werkzaam waren, hadden een significant ($p < .05$) hogere algemene tevredenheidsscore dan diegenen werkzaam in een school zonder een BSO-aanbod.

Taakopvatting (activiteiten): Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die van mening waren dat het CLB aan bepaalde activiteiten te weinig tijd spendeert in vergelijking met andere activiteiten, waren significant ($p < .001$) minder tevreden over de CLB-dienstverlening. De subgroep die verwachtte dat aan bepaalde activiteiten meer aandacht door het CLB besteed wordt ($n = 129$), duidde schoolondersteuning (preventie, zorgbeleid, ...) het vaakste als gewenste activiteit aan (58.91%), gevolgd door individuele gesprekken met leerkrachten (32.56%), diagnostiek (24.81%), individuele gesprekken met een zorgcoördinator of een interne leerlingbegeleider (15.50%), contacten met externen (14.73%), individuele gesprekken met leerlingen (14.73%), overleg met zorgteam, cel leerlingbegeleiding, MDO, ... (7.73%) en individuele gesprekken met ouders (10.85%).

Taakopvatting (begeleidingsdomeinen): Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die op één of meerdere begeleidingsdomeinen meer ondersteuning door het CLB wensten, hadden een significant ($p < .001$) lagere algemene tevredenheidsscore dan diegenen die deze mening niet hadden. De subgroep die verwachtte dat aan bepaalde domeinen meer aandacht besteed wordt ($n = 132$), verwees hierbij het meest frequent naar het ‘psychisch en sociaal functioneren’ (59.85%), gevolgd door ‘leren en studeren’ (48.48%), ‘schoolloopbaanbegeleiding’ (20.45%) en ‘preventieve gezondheidszorg’ (8.33%).

Al dan niet informatie over afspraken tussen school en CLB: Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die geen informatie ontvingen over het beleidsplan (beleidscontract) en de afsprakennota (bijzondere bepalingen) waren significant ($p < .01$) minder tevreden over de CLB-dienstverlening dan zij die wel geïnformeerd werden over de afspraken tussen school en CLB.

Wisselingen CLB-medewerkers: Indien er wisselingen waren bij de CLB-medewerker(s) verbonden aan de school, hadden de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren een significant ($p < .05$) lagere algemene tevredenheidsscore dan diegenen die werkzaam waren binnen een school zonder wisselingen bij de CLB-medewerker(s). Op iedere schoolvragenlijst werd een open vraag geformuleerd dat peilde naar de redenen waarom de schoolpersoneelsleden een wisseling vervelend vonden. Volgende redenen werden door de personeelsleden vermeld²⁰:

“Minder kennis van de achtergrond van de leerlingen bij de vervang(st)er.”

“Opnieuw opbouwen van een vertrouwensband met de leerlingen.”

“Opvolging van dossiers van leerlingen wordt onderbroken. Minder kennis van de dossiers van leerlingen. Bepaalde afspraken worden niet opgevolgd. Verwarring rond eerder gemaakte afspraken”

“Minder kennis van de leerkrachten: opnieuw leren kennen en leren samenwerken.”

“Er is een aanpassingsperiode nodig om de school en zijn gewoonten te leren kennen”.

“Door de wisseling was het de school die de CLB-medewerker ondersteunt en begeleidt (zorgcoördinatoren en leerkrachten met veel ervaring). Het is moeilijk om leerkrachten te motiveren aan MDO’s als ze er zelf niets van opsteken.”

“Veel ‘know how’ valt weg”

²⁰ Aangezien we hierbij geen verschillen tussen de verscheidene groepen van schoolpersoneelsleden vaststelden, splitsen we de redenen niet per schoolvragenlijst op. De vermelde redenen komen ook onder andere bewoordingen terug.

Tabel 47

F-toetsen (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)

Predictor	F (df)	p
leeftijd	5.84 (1, 279)	.02
onderwijsniveau	0.48 (3, 275)	.69
frequentie formeel overleg*	6.31 (4, 242)	< .001
evaluatie frequentie formeel overleg	15.72 (2, 248)	< .001
tijd tussen vraag naar en plaatsvinden van overleg	6.55 (3, 247)	< .001
evaluatie wachttijd	17.51 (2, 241)	< .001
duur contacten	2.48 (3, 260)	.06
evaluatie duur contacten**	11.49 (2, 248)	< .001
evaluatie wisselingen CLB-medewerkers	1.77 (2, 94)	.18

Noot:

* Het antwoord 'jaarlijks' (slechts één case gaf dit antwoord) en 'andere' werden ingegeven als ontbrekende waarde.

** Het antwoord 'te lang' werd ingegeven als ontbrekende waarde, omdat slechts twee cases dit als antwoord gaven (waardoor de post hoc Tukey test niet kan uitgevoerd worden).

We stelden voor volgende onafhankelijke variabelen *geen significant effect* op de algemene tevredenheidsscore vast (F-toetsen) (tabel 47): onderwijsniveau van de school waarin men werkzaam is, duur van de contacten met de CLB-medewerker(s) en evaluatie van de wisselingen bij de CLB-medewerker(s) verbonden aan de school.

Voor volgende variabelen vonden we *een significant effect* op de algemene tevredenheidsscore (F-toetsen) (tabel 47). De aard van de significante verbanden onderzochten we door middel van post-hoc Tukey testen (we geven enkel de significante post-hoc testen weer):

Leeftijd: Uit de regressie-analyse bleek dat de leeftijd van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren een significante ($p < .05$) voorspeller was van hun algemene tevredenheid. Naarmate de respondenten ouder waren, scoorden ze significant hoger op de algemene tevredenheidsvraag ($\beta = 0.01$, $p < .05$).

Frequentie van de formele overlegmomenten: Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die *wekelijks* een formeel overlegmoment met een CLB-medewerker hadden, haalden een significant hogere tevredenheidsscore dan diegenen die maandelijks of één keer per trimester een formeel overlegmoment hadden (respectievelijk, $p < .05$ en $p < .05$).

.001). Diegenen die *tweewekelijks* (formeel) overlegden met het CLB waren significant ($p < .05$) meer tevreden over de CLB-dienstverlening dan zij die één keer per trimester overlegden.

Evaluatie frequentie formeel overleg: Diegenen die de frequentie van formele overlegmomenten als voldoende evalueerden, hadden een significant ($p < .001$) hogere algemene tevredenheidsscore dan zij die deze frequentie als onvoldoende beoordeelden.

Tijd tussen vraag naar en plaatsvinden van overleg: Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die *minder dan één week* moesten wachten op een overleg met een CLB-medewerker, waren significant ($p < .01$) meer tevreden over de CLB-ondersteuning dan diegenen die langer dan twee weken moesten wachten. Zij die *één tot twee weken* moesten wachten op een overleg waren ook significant ($p < .01$) meer tevreden dan diegenen die een wachttijd van langer dan een maand hadden.

Evaluatie wachttijd: Diegenen die de wachttijd als te lang of niet zo belangrijk omschreven, waren significant ($p < .001$) minder tevreden over de CLB-dienstverlening dan zij die wel tevreden waren over de wachttijd.

Evaluatie duur contacten: Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die doorgaans *tevreden* waren over de duur van een contact met een CLB-medewerker, hadden een significant ($p < .001$) hogere algemene tevredenheidsscore dan diegenen die de duur als te kort evalueerden. Zij die de duur van een contact *niet zo belangrijk* vonden, waren eveneens significant ($p < .05$) meer tevreden over de CLB-ondersteuning dan diegenen die de duur als te kort beoordeelden.

2.2.3. Vooronderzoek directievragenlijst

We bevroegen, analoog met de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren, één directielid per school. Bovendien waren deze directieleden opnieuw verspreid over het werkingsgebied van 10 CLB's. Daarom pasten we, net zoals bij de data voor de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren, standaardanalysetechnieken toe: t-toetsen, univariate eenwegs-variantie-analyses en regressie-analyses. We lichten eerst de

resultaten van de t-toetsen toe (tabel 48), waarna de univariate eenwegs-variantie-analyses en de regressie-analyses aan bod komen (tabel 49).

Tabel 48
t-toetsen (directievragenlijst)

Predictor	<i>t</i>	df	<i>p</i>
geslacht	0.52	294	.60
regulier/buitengewoon	1.27	295	.21
ASO	1.66	62	.10
TSO	-0.18	62	.86
KSO	-0.26	62	.80
BSO	-1.15	62	.25
DBSO	-1.12	62	.27
taakopvatting (activiteiten)	-9.06	290	<.001
taakopvatting (domeinen)	-7.40	295	<.001
wisselingen	-2.48	174	.01

We vonden dat de volgende variabelen *geen significant effect* hadden op de algemene tevredenheid van directieleden (tabel 48): geslacht, regulier versus buitengewoon onderwijs, secundaire scholen met een ASO-richting versus secundaire scholen zonder een ASO-richting, secundaire scholen met een TSO-richting versus secundaire scholen zonder een TSO-richting, secundaire scholen met een KSO-richting versus secundaire scholen zonder een KSO-richting, secundaire scholen met een BSO-richting versus secundaire scholen zonder een BSO-richting en secundaire scholen met een DBSO-richting versus secundaire scholen zonder een DBSO-richting.

Voor de volgende variabelen vonden we *een significant effect* op de algemene tevredenheidsscore van directieleden (t-toetsen) (tabel 48):

Taakopvatting (activiteiten): Directieleden die vonden dat het CLB aan bepaalde activiteiten te weinig tijd spendeert in vergelijking met andere activiteiten, hadden een significant ($p < .001$) lagere algemene tevredenheidsscore dan diegenen die deze mening niet deelden. De subgroep die wenste dat het CLB aan bepaalde activiteiten meer tijd besteedt in vergelijking met andere activiteiten ($n = 162$), verwees hierbij het meest frequent naar schoolondersteuning (preventie, zorgbeleid, ...) (60.49%), gevolgd door individuele gesprekken met leerkrachten (24.07%), diagnostiek (18.52%), contacten met externen (15.43%), individuele gesprekken met leerlingen (13.58%), overleg met zorgteam, cel

leerlingbegeleiding, MDO, ... (13.58%), individuele gesprekken met ouders (12.35%) en individuele gesprekken met een zorgcoördinator of een interne leerlingbegeleider (8.64%).

Taakopvatting (begeleidingsdomeinen): Diegenen die op één of meerdere begeleidingsdomeinen meer ondersteuning door het CLB verwachtten, hadden een significant ($p < .001$) lagere algemene tevredenheidsscore dan zij die deze mening niet deelden. De subgroep die wenste dat aan bepaalde domeinen meer aandacht besteed wordt ($n = 193$) noemde ‘leren en studeren’ het vaakst als domein waarop men meer ondersteuning wenst (48.70%), gevolgd door ‘psychisch en sociaal functioneren’ (43.52%), ‘schoolloopbaanbegeleiding’ (25.39%) en ‘preventieve gezondheidszorg’ (12.95%).

Wisselingen CLB-medewerkers: Indien er wisselingen voorkwamen bij de CLB-medewerker(s) verbonden aan de school, waren de directieleden significant ($p < .05$) minder tevreden over de CLB-ondersteuning dan diegenen die werkzaam waren binnen een school zonder wisselingen bij de CLB-medewerker(s).

Tabel 49
F-toetsen (directievragenlijst)

Predictor	F (df)	<i>p</i>
leeftijd	0.84 (1, 286)	.36
onderwijsniveau	1.74 (3, 293)	.16
aantal CLB-medewerkers verbonden aan de school	6.33 (1, 286)	.01
aantal uren beschikbaarheid van de CLB-medewerkers	1.65 (1, 179)	.20
frequentie formeel overleg*	2.21 (4, 259)	.07
evaluatie frequentie formeel overleg	28.22 (2, 251)	< .001
tijd tussen vraag naar en plaatsvinden van overleg	10.42 (3, 261)	< .001
evaluatie wachttijd	32.89 (2, 251)	< .001
duur contacten	3.63 (3, 275)	.01
evaluatie duur contacten	21.06 (2, 271)	< .001
evaluatie wisselingen CLB-medewerkers	1.77 (2, 94)	.05

Noot: * Het antwoord ‘andere’ werd ingegeven als ontbrekende waarde.

We vonden voor volgende onafhankelijke variabelen *geen significant effect* op de algemene tevredenheidsscore (F-toetsen) (tabel 49): leeftijd, onderwijsniveau van de school waarin men werkzaam is, aantal uren beschikbaarheid van de CLB-medewerkers, frequentie van formele overlegmomenten en evaluatie van wisselingen binnen het CLB-team verbonden aan de school.

Voor de volgende variabelen vonden we *een significant effect* op de algemene tevredenheidsscore (F-toetsen) (tabel 49). We geven enkel de significante Tukey post-hoc testen weer:

Aantal CLB-medewerkers verbonden aan de school: Uit de regressie-analyse bleek dat naarmate er meer CLB-medewerkers verbonden waren aan de school, de directieleden significant meer tevreden waren over de CLB-ondersteuning ($p < .05$).

Evaluatie frequentie formeel overleg: Directieleden die de frequentie van formele overlegmomenten als voldoende beoordeelden, hadden een significant ($p < .001$) hogere algemene tevredenheidsscore dan diegenen die de frequentie als onvoldoende evalueerden.

Tijd tussen vraag naar en plaatsvinden van overleg: Directieleden die *minder dan één week* moesten wachten op een overleg met een CLB-medewerker, waren significant ($p < .001$) meer tevreden over de CLB-ondersteuning dan diegenen die twee tot vier weken moesten wachten.

Zij die *één tot twee weken* moesten wachten op een overleg waren ook significant ($p < .01$) meer tevreden over de CLB-dienstverlening dan diegenen die twee tot vier weken moesten wachten.

Evaluatie wachttijd: Zij die de wachttijd als te lang of niet zo belangrijk beoordeelden, hadden een significant lagere tevredenheidsscore dan diegenen die tevreden waren over de wachttijd (respectievelijk, $p < .001$ en $p < .01$).

Duur contacten: Directieleden die doorgaans contacten van langer dan anderhalf uur hadden, waren significant ($p < .05$) meer tevreden over de CLB-dienstverlening dan diegenen die doorgaans minder dan een half uur contact met een CLB-medewerker hadden.

Evaluatie duur contacten: Diegenen die doorgaans tevreden waren over de duur van een contact met een CLB-medewerker, waren significant ($p < .001$) meer tevreden over de CLB-ondersteuning dan diegenen die de duur als te kort of niet zo belangrijk beoordeelden.

Evaluatie wisseling CLB-medewerkers: Directieleden die wisseling(en) bij de CLB-medewerkers als vervelend omschreven, hadden een significant ($p < .05$) lagere algemene tevredenheidsscore dan diegenen die deze wisseling(en) als positief beoordeelden.

2.3. Eerdere gesprekken met betrokken actoren

In hoofdstuk 1 bespraken we dat we gesprekken hadden met schoolpersoneelsleden, CLB-personeel en beleidsmensen binnen de CLB-sector. Hierop baseerden we ons onder meer bij de constructie van de schoolvragenlijsten. Tijdens deze gesprekken kwam ook een aantal mogelijke predictoren van cliënttevredenheid aan bod. We geven hieronder kort een overzicht van de variabelen waarnaar regelmatig verwezen werd.

Een eerste variabele was *de wisseling van CLB-medewerkers verbonden aan de school*, dat door sommige schoolpersoneelsleden als storend ervaren werd maar door anderen als positief benoemd werd. Hieruit blijkt dat het belangrijk is om niet alleen naar eerder feitelijke gegevens, maar ook naar de subjectieve evaluatie ervan te vragen. Eenzelfde feitelijk gegeven kan door verschillende schoolpersoneelsleden positief en negatief beoordeeld worden, met vermoedelijk een tegenovergesteld effect op de cliënttevredenheid tot gevolg.

Een tweede variabele waarnaar regelmatig verwezen werd, was *het aantal uren per week/ de frequentie dat een CLB-medewerker beschikbaar is op school* wat volgens een aantal schoolpersoneelsleden een invloed heeft op de snelheid waarmee men beroep kan doen op de CLB-dienstverlening.

Verder vertelde een aantal schoolpersoneelsleden dat men geen zicht heeft op de afspraken tussen school en CLB (*beleidsplan of beleidscontract/ afsprakennota of bijzondere bepalingen*). Ze verschilden wel in het belang dat ze hechtten aan het geïnformeerd worden over deze afspraken: sommigen vonden het jammer dat dit niet gebeurde, anderen vonden dit niet zo belangrijk. Hieruit blijkt dat we bij het opstellen van de predictorenvragenlijst aandacht moeten hebben voor het belang dat de schoolpersoneelsleden hechten aan bepaalde aspecten zoals het geïnformeerd worden over de afspraken tussen school en CLB.

Tenslotte werd zowel door het CLB-personeel als door de schoolpersoneelsleden verwezen naar *het aantal jaren dat een CLB-medewerker verbonden is aan een school*. Volgens hen zou dit een invloed hebben op de uitbouw van een vertrouwensband en de mate waarin men realistische verwachtingen ten aanzien van de specifieke CLB-medewerker heeft (“een CLB-medewerker die men een langer kent, zal men ook beter zijn positieve en mindere positieve kanten kunnen inschatten”).

3. Opstellen predictorenvragenlijst

Op basis van bovenstaande bronnen formuleerden we zowel voor de schoolpersoneelsleden als de CLB-medewerkers een aantal predictoren dat mogelijks van invloed is op de cliënttevredenheid. Hoewel voor een aantal van deze variabelen leek dat ze weinig of geen effect hebben op de tevredenheid van schoolpersoneelsleden, hebben we ze toch opgenomen hetzij omdat ze relevant waren om de responsgroep te beschrijven hetzij omdat we hun effect binnen een grotere steekproef van cliënten wilden onderzoeken. Bovendien formuleerden we enkele variabelen die tijdens bovenstaande bespreking van de bronnen niet aan bod kwamen, maar die op basis van eigen inzichten mogelijk een effect hadden op de cliënttevredenheid.

In bijlage 7 vindt u de predictorenvragenlijst voor leerkrachten, in bijlage 8 de predictorenvragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren, in bijlage 9 de predictorenvragenlijst voor directieleden en ten slotte in bijlage 10 de predictorenvragenlijst zoals afgenomen bij CLB-medewerkers.

Op volgende pagina's worden de bevraagde predictoren schematisch weergegeven. De variabelen tussen haakjes werden niet bevraagd op de predictorenvragenlijsten (we brachten deze variabelen zelf in kaart).

Vragenlijst voor de CLB-medewerker:

leeftijd
geslacht
diploma/opleiding
ambt binnen het CLB
tewerkstellingsgraad als CLB-medewerker
ervaring in de CLB-sector
ervaring in dit CLB
aantal scholen waaraan men als CLB-medewerker verbonden is
aantal jaren waarin men als CLB-medewerker aan deze school verbonden is
beleving werk als CLB-medewerker: emotionele uitputting, vitaliteit en jobtevredenheid
frequentie formele overlegmomenten
frequentie vaste spreekuren per week
interne organisationele kenmerken: beleving leermogelijkheden, relaties met collega's, relaties met oversten, (on)duidelijkheid over zijn werk als CLB-medewerker, interne communicatie, inspraak, overlegmogelijkheden, hulpmiddelen

perceptie van de samenwerking met de schoolpersoneelsleden: door middel van 26 items op deel 2 van CLB-medewerker-vragenlijst

Schoolvragenlijsten

Leerkrachtvragenlijst

geslacht
leeftijd
diploma
ervaring in deze school
ervaring in het onderwijs
tewerkstellingsgraad
beleving werk als leerkracht: emotionele uitputting en vitaliteit
visie op de eigen inbreng in de zorg voor leerlingen/kleuters

taakopvatting begeleidingdomeinen: de begeleidingsdomeinen waarop het schoolpersoneelslid meer ondersteuning door het CLB wenst
frequentie formele overlegmomenten + belang
duur formele overlegmomenten + evaluatie
informele overlegmomenten + belang
frequentie vaste spreekuren + evaluatie; + belang
wachttijd voor overleg met een CLB-medewerker
wisseling bij de CLB-medewerker(s) + evaluatie
al dan niet geïnformeerd zijn over de afsprakennota (bijzondere bepalingen) en beleidsplan (- contract) + belang
taakopvatting CLB-activiteiten: activiteiten waaraan het CLB volgens het schoolpersoneelslid meer tijd zou moeten spenderen in vergelijking met andere activiteiten.

(aantal GOK-uren van deze school)
kenmerken onderwijsaanbod: onderwijsvormen, ...

Vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren

geslacht
leeftijd
diploma/opleiding
bijkomende certificaten/diploma's op vlak van leerlingenbegeleiding/zorg voor leerlingen
ervaring in deze school
ervaring in het onderwijs
tewerkstellingsgraad
beleving werk als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator: emotionele uitputting en vitaliteit

taakopvatting begeleidingdomeinen: de begeleidingsdomeinen waarop het schoolpersoneelslid meer ondersteuning door het CLB wenst
frequentie formele overlegmomenten + belang
duur formele overlegmomenten + evaluatie
informele overlegmomenten + belang
frequentie vaste spreekuren + evaluatie; + belang
wachttijd voor overleg met een CLB-medewerker
wisseling bij de CLB-medewerker(s) + evaluatie
al dan niet geïnformeerd zijn over de afsprakennota (bijzondere bepalingen) en beleidsplan (- contract) + belang

taakopvatting CLB-activiteiten: activiteiten waaraan het CLB volgens het schoolpersoneelslid meer tijd zou moeten spenderen in vergelijking met andere activiteiten.

knelpunten die men ervaart in de taakverdeling tussen interne leerlingbegeleiding en CLB

(aantal GOK-uren van deze school)

kenmerken onderwijsaanbod: onderwijsvormen, ...

Directievragenlijst

geslacht

leeftijd

diploma/opleiding

ervaring in deze school

ervaring in het onderwijs

tewerkstellingsgraad

beleving werk als directielid: emotionele uitputting en vitaliteit

taakopvatting begeleidingdomeinen: de begeleidingsdomeinen waarop het schoolpersoneelslid meer ondersteuning door het CLB wenst

frequentie formele overlegmomenten + belang

duur formele overlegmomenten + evaluatie

informele overlegmomenten + belang

frequentie vaste spreekuren + evaluatie; + belang

wachttijd voor overleg met een CLB-medewerker

wisseling bij de CLB-medewerker(s) + evaluatie

taakopvatting CLB-activiteiten: activiteiten waaraan het CLB volgens het schoolpersoneelslid meer tijd zou moeten spenderen in vergelijking met andere activiteiten.

(aantal GOK-uren van deze school)

kenmerken onderwijsaanbod: onderwijsvormen, ...

aantal vestigingsplaatsen van de school

aantal CLB-medewerkers verbonden aan de school

interne zorgstructuur

4. Besluit

In dit hoofdstuk bespraken we volgende bronnen waarop we ons baseerden bij het opstellen van de predictorenvragenlijsten: literatuur, resultaten van het vooronderzoek en eerdere gesprekken met betrokken actoren. We bevroegen predictoren van een uiteenlopende aard (op niveau van de cliënt, de CLB-medewerker, ...) die (meestal) gefundeerd zijn op nationale/internationale literatuur en empirische gegevens verzameld in kader van het vooronderzoek.

HOOFDSTUK 8.
DEFINITIEVE AFNAME
TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN:
Achtergrondkenmerken responsgroep

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

1. Inleiding

2. Leerkrachten

2.1. Kenmerken op niveau van de cliënt

2.1.1. Persoon van het schoolpersoneelslid

2.1.2. CLB-ondersteuning

2.2. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving

2.2.1. Beschrijving school

2.2.2. CLB-ondersteuning

3. Interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren

3.1. Kenmerken op niveau van de cliënt

3.1.1. Persoon van het schoolpersoneelslid

3.1.2. CLB-ondersteuning

3.2. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving

3.2.1. Beschrijving school

3.2.2. CLB-ondersteuning

4. Directieleden

4.1. Kenmerken op niveau van de cliënt

4.1.1. Persoon van het schoolpersoneelslid

4.1.2. CLB-ondersteuning

4.2. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving

4.2.1. Beschrijving school

4.2.2. CLB-ondersteuning

5. De CLB-medewerker

5.1. Persoon van de CLB-medewerker

5.2. Beleving werk als CLB-medewerker

5.3. Samenwerking tussen school en CLB-medewerker

6. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we voor de definitieve afname de achtergrondkenmerken van de schoolpersoneelsleden en de scholen waarin zij werkzaam waren. Achtereenvolgens komen de leerkrachten, interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directieleden aan bod. Bij de bespreking van de kenmerken op niveau van de cliënt (i.c. het schoolpersoneelslid) maakten we een onderscheid tussen enerzijds karakteristieken die verwijzen naar de persoon van de cliënt en anderzijds die betrekking hebben op het verloop van de CLB-ondersteuning aan deze cliënt. Bij de bespreking van de kenmerken op niveau van de professionele omgeving (i.c. de school) van de cliënt onderscheidden we enerzijds kenmerken die de school beschrijven en anderzijds die verwijzen naar de CLB-ondersteuning aan de school als geheel (en niet specifiek aan het schoolpersoneelslid die de vragenlijst invulde). Ten slotte bespreken we achtergrondkenmerken van de CLB-medewerkers die ondersteuning bieden aan de betrokken scholen.

2. Leerkrachten

2.1. Kenmerken op niveau van de cliënt

2.1.1. *Persoon van het schoolpersoneelslid*

De leerkrachten die een vragenlijst invulden, waren gemiddeld ongeveer 39 jaar ($SD = 9$ jaar). De jongste leerkracht was 22 jaar en de oudste was 62 jaar. 83.69% van de respondenten waren vrouwelijke leerkrachten.

De meerderheid was in de school ofwel enkel leerkracht (68.79%) ofwel enkel kleuterleid(st)er (17.37%). De overige respondenten combineerden deze *functie* met één of meerdere andere functies binnen de school (waarbij de combinatie met de functie van interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator het meeste voorkwam) (tabel 50).

De meeste respondenten (86.70%) hadden enkel een bachelordiploma. 13.05% behaalde enkel een masterdiploma. Een kleiner percentage binnen de respondentengroep (0.28%) had zowel een bachelor als een masterdiploma (tabel 50).

Verder bleek dat de meerderheid (83.86%) van de bevroagde leerkrachten voltijds werkzaam was in de school. Binnen de subgroep die deeltijds les gaf, bedroeg de gemiddelde tewerkstellingsgraad 61.64% ($SD = 15.17$). Indien we ook rekening hielden met de andere functies die de leerkrachten in de school uitoefenden (bv. interne leerlingbegeleiding, ...) was 87.45% voltijds te werkgesteld in de school. Diegenen die deeltijds werkzaam in de school waren (hetzij enkel als leerkracht, hetzij in combinatie met een andere functie), hadden een gemiddelde tewerkstellingsgraad van 60.45% ($SD = 16.45$) (tabel 50).

99.62% van de respondenten had meer dan één schooljaar *ervaring* als leerkracht in de betrokken school. De gemiddelde ervaring als leerkracht in de school was ongeveer 13 schooljaren ($SD = 8.48$). Indien we ook rekening hielden met de andere functies die de leerkrachten bijkomend in de school vervulden, was 99.73% meer dan één schooljaar werkzaam binnen de betrokken school ($M = 13.30$; $SD = 8.61$). Gemiddeld waren deze schoolpersoneelsleden ongeveer 16 schooljaren werkzaam in de sector onderwijs ($SD = 9.27$) (tabel 50).

37.34%, 33.19% en 29.47% van de leerkrachten binnen de lagere schoolafdeling van het basisonderwijs en het regulier autonoom lager onderwijs gaf les in respectievelijk de 1^{ste}, 2^{de} en 3^{de} *graad*. Binnen het secundair onderwijs gaf 38.19%, 60.33%, 47.79% en 2.77% van de leerkrachten les in respectievelijk een 1^{ste}, 2^{de}, 3^{de} en/of 4^{de} *graad* (tabel 50). Hieruit bleek dat de verschillende graden in ongeveer dezelfde mate vertegenwoordigd waren binnen de responsgroep (uitgezonderd de 4^{de} *graad*).

Op vlak van de *mate van emotionele uitputting en vitaliteit*, beoordeeld op een zeven-punten-schaal gaande van 0: nooit tot 6: altijd, scoorden de bevroagde leerkrachten gemiddeld genomen 4.68 op de *vitaliteitsschaal* ($N = 1513$, $SD = .81$). In het algemeen bleek dat de leerkrachten dikwijls tot zeer dikwijls over veel energie en (geestelijke) veerkracht beschikken, zich sterk en fit voelen en niet snel vermoeid geraken tijdens de uitoefening van hun beroepsactiviteiten. Op de schaal die peilt naar de mate van *emotionele uitputting* scoorden de leerkrachten gemiddeld 1.42 ($N = 1517$, $SD = 0.88$). De gemiddelde leerkracht

bleek zich dus sporadisch tot af en toe (eens per maand of minder) mentaal vermoeid te voelen.

Tabel 50

Kenmerken van de persoon van het schoolpersoneelslid (leerkrachtvragenlijst)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
GESLACHT	man	256	16.31
	vrouw	1314	83.69
	totaal	1570	100.00
FUNCTIE	enkel leerkracht	1089	68.79
	enkel kleuterleid(st)er	275	17.37
	leerkracht en zorgcoördinator/ILB	57	3.60
	andere combinatie	162	10.23
	totaal	1583	100.00
DIPLOMA	bachelor	1226	86.70
	master	184	13.01
	bachelor en master	4	0.28
	totaal	1414	100.00
TEWERKSTELLINGSGRAAD (als leerkracht in deze school)	voltijds	1320	83.86
	deeltijds	254	16.14
	totaal	1574	100.00
TEWERKSTELLINGSGRAAD (ongeacht de functie in deze school)	voltijds	1317	87.45
	deeltijds	189	12.55
	totaal	1506	100.00
PROFESSIONELE ERVARING (als leerkracht in deze school)	≤ 1 schooljaar	6	0.38
	> 1 schooljaar	1563	99.62
	totaal	1569	100.00
PROFESSIONELE ERVARING (ongeacht de functie in deze school)	≤ 1 schooljaar	4	0.27
	> 1 schooljaar	1470	99.73
	totaal	1474	100.00
PROFESSIONELE ERVARING (in de sector onderwijs)	≤ 1 schooljaar	1	0.06
	> 1 schooljaar	1561	99.94
	totaal	1562	100.00
GRAAD waaraan men lesgeeft (lager- en basisonderwijs)	1ste graad	171	37.34
	2de graad	152	33.19
	3de graad	135	29.47
	totaal	458	100.00
GRAAD waaraan men lesgeeft (secundair onderwijs)	1ste graad	207	38.19
	2de graad	327	60.33
	3de graad	259	47.79
	4de graad	15	2.77

Noot: ILB = interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator

2.1.2. CLB-ondersteuning

Op de schoolvragenlijsten kwamen drie categorieën van *overlegmomenten* aan bod. Een eerste categorie was het formeel overleg tussen het schoolpersoneelslid en de CLB-medewerker(s), wat we op de vragenlijst definieerden als overlegmomenten die men op voorhand had vastgelegd met een CLB-medewerker (MDO, klassenraad, ...) Ten tweede verwezen enkele vragen naar het informeel overleg tussen beiden, wat we omschreven als overlegmomenten die niet op voorhand werden vastgelegd (contact in de wandelgangen, korte babbel tijdens de koffiepauze, ...). Ten slotte had een aantal vragen betrekking op de vaste momenten wanneer men een CLB-medewerker op school kan spreken (zie 2.2.2.).

De meerderheid van de leerkrachten (51.58%) had trimesterieel een *formeel overleg* met een CLB-medewerker. 16.80% had vaker dan één keer per trimester een overlegmoment met het CLB dat op voorhand werd afgesproken. Ongeveer één op vier leerkrachten (25.93%) had daarentegen minder dan één keer per trimester een formeel overlegmoment met het CLB. De overgrote meerderheid van de leerkrachten (95.61%) gaf aan dat ze dergelijke overlegmomenten met een CLB-medewerker belangrijk vinden (tabel 51).

Wat betreft *het informeel overleg* tussen leerkrachten en CLB, stelden we vast dat de meerderheid van de respondenten (67.75%) tijdens het schooljaar 2005-2006 informele contacten had met een CLB-medewerker. Een nog hoger percentage (namelijk 84.30%) vermeldde dat ze het belangrijk vonden dat dergelijke overlegmogelijkheden aanwezig zijn (tabel 51).

Ten aanzien van de *wachttijd* tussen de eerste vraag naar overleg met een CLB-medewerker en het moment wanneer die afspraak meestal doorging, stelde ongeveer één op vijf leerkrachten (19.50%) dat ze meestal binnen de week een overleg met een CLB-medewerker hadden. Ongeveer één op drie leerkrachten (33.74%) had meestal binnen één tot twee weken na aanvraag een overlegmoment. 19.07% gaf daarentegen aan dat ze twee tot vier weken moesten wachten en een minderheid (9.25%) kende in het algemeen een wachttijd van langer dan een maand (tabel 51).

Bovendien vroegen we aan alle schoolpersoneelsleden uit een reeks van acht aspecten de drie aspecten aan te duiden die zij *als het belangrijkste beoordeelden voor een goede*

ondersteuning door het CLB. De vermelde aspecten op de vragenlijst verwezen naar de dimensies die wij a priori op de vragenlijst meenden te onderscheiden. De drie aspecten die de leerkrachten het vaakst aanduiden, waren de ervaren resultaten van de CLB-ondersteuning (“*wat het resultaat is van de ondersteuning door het CLB: u op weg geholpen voelen, ...*”) (53.15%), een goede informatiedoorstroming (“*tijdige, duidelijke en relevante informatie*”) (52.71%) en de opvolging van de situatie waarover men eerder een vraag aan het CLB had gesteld (49.50%). Het betrokken worden bij de verschillende stappen in de zorg voor leerlingen (“*samen zoeken naar oplossingen*”) werd hierbij eveneens relatief vaak genoemd (namelijk door 48.11% van de respondenten) (tabel 51).

Zowel aan de leerkrachten als de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren vroegen we of zij informatie kregen *over de afspraken* die in het *beleidsplan (of beleidscontract)* en de *afsprakennota (of bijzondere bepalingen)* staan. Ongeveer drie op vier leerkrachten (74.09%) ontvingen hierover geen informatie. 42.44% vond het belangrijk dat ze dergelijk informatie (zouden) ontvangen (tabel 51).

Tabel 51

Kenmerken van de CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid (leerkrachtvragenlijst)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
FREQUENTIE FORMEEL OVERLEG	geen	64	4.39
	wekelijks	64	4.39
	twewekelijks	41	2.81
	driewekelijks	12	0.82
	maandelijks	128	8.78
	trimesterieel	752	51.58
	2 keer per jaar	268	18.38
	jaarlijks	46	3.16
	andere	83	5.69
	totaal	1458	100.00
BELANG FORMEEL OVERLEG	belangrijk	1330	95.61
	niet belangrijk	61	4.39
	totaal	1391	100.00
DUUR FORMEEL OVERLEG	< dan een half uur	294	20.47
	half uur - uur	630	43.87
	uur tot - anderhalf uur	380	26.46
	> een anderhalf uur	132	9.19
	totaal	1436	100.00
EVALUATIE DUUR FORMEEL OVERLEG	goed	928	69.36
	niet zo belangrijk	218	16.29
	te kort	174	13.00
	te lang	18	1.35

(vervolg tabel 51)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
INFORMEEL OVERLEG	ja	1025	67.75
	neen	488	32.25
	totaal	1513	100.00
BELANG INFORMEEL OVERLEG	belangrijk	1267	84.30
	niet belangrijk	236	15.70
	totaal	1503	100.00
WACHTTIJD OVERLEG	< dan een week	274	19.50
	1 tot 2 weken	474	33.74
	2 tot 4 weken	268	19.07
	> dan een maand	130	9.25
	niet van toepassing	259	18.43
	totaal	1405	100.00
BELANGRIJKE CLB-ASPECTEN	benadering (respect, ...)	370	23.33
	ervaren resultaat	843	53.15
	bereikbaarheid	503	31.72
	informatiedoorstroming	836	52.71
	participatie	763	48.11
	opvolging van de situatie	785	49.50
	deontologisch handelen	331	20.87
INFORMATIE OVER BELEIDSPLAN, -CONTRACT	afstemming	470	29.63
	ja	362	25.91
	neen	1035	74.09
	totaal	1397	100.00
INFORMATIE BELEIDSPLAN, -CONTRACT (belang)	belangrijk	542	42.44
	niet zo belangrijk	735	57.56
	totaal	1277	100.00

2.2. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving

2.2.1. Beschrijving school

De verdeling van de leerkrachten over de drie *onderwijsnetten* week significant af van de verdeling van de scholen over de onderwijsnetten binnen de populatie: χ^2 (2, n = 1582) = 95.97, $p < .01$. We vonden namelijk een oververtegenwoordiging van leerkrachten uit het gemeenschapsonderwijs in vergelijking met de populatie van scholen (25.54% tgo 18.07% in de populatie). Leerkrachten tewerkgesteld in scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (63.91% tgo. 64.08% in de populatie) en het officieel gesubsidieerd onderwijs (10.56% tgo.

17.85% in de populatie) waren daarentegen ondervertegenwoordigd in vergelijking met de populatie van scholen (tabel 52). Dit kan verklaard worden doordat binnen de betrokken CLB's, via de welke de scholen werden geselecteerd, het gemeenschapsnet eveneens oververtegenwoordigd was (zie 4.1., hoofdstuk 6).

De verdeling van de leerkrachten over het *regulier versus buitengewoon onderwijs* week niet significant af van de verdeling van de scholen over het regulier versus buitengewoon onderwijs binnen de populatie: $\chi^2 (1, n = 1586) = 2.12, p = .15$ (tabel 52).

De verdeling van de leerkrachten over de *onderwijsniveaus* week significant af van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: $\chi^2 (3, n = 1586) = 67.37, p < .01$. Er was namelijk een oververtegenwoordiging van leerkrachten uit het secundair onderwijs in de responsgroep in vergelijking met de populatie van scholen (37.96% tgo. 29.94% in de populatie). Voor de overige onderwijsniveaus vonden we daarentegen een ondervertegenwoordiging van leerkrachten in vergelijking met de populatie van scholen: het autonoom kleuteronderwijs (2.14% tgo. 4.69% in de populatie), autonoom lager onderwijs (5.99% tgo. 8.01% in de populatie) en het basisonderwijs (53.91% tgo. 57.37% in de populatie) (tabel 52).

Binnen het *regulier onderwijs* week de verdeling van de leerkrachten over de *onderwijsniveaus* significant af van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: $\chi^2 (3, n = 1432) = 67.35, p < .01$. We stelden een oververtegenwoordiging van leerkrachten uit het secundair onderwijs vast in vergelijking met de populatie van reguliere scholen (37.85% tgo. 29.30% in de populatie). De overige onderwijsniveaus waren daarentegen ondervertegenwoordigd binnen deze subgroep: autonoom kleuteronderwijs (2.37% tgo. 5.13% in de populatie), autonoom lager onderwijs (3.49% tgo. 5.71% in de populatie) en het basisonderwijs (56.28% tgo. 59.85% in de populatie).

Binnen het *buitengewoon onderwijs* week de verdeling van de respondenten over de *onderwijsniveaus* niet significant af van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: $\chi^2 (2, 154) = 0.65, p = .72$ (tabel 52).

Tabel 52
Kenmerken van de betrokken scholen (leerkrachtvragenlijst)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
NET	gemeenschapsonderwijs	404	25.54
	vrij gesubsidieerd net	1011	63.91
	officieel gesubsidieerd net	167	10.56
	totaal	1582	100.00
REGULIER/BUITENGEWOON	regulier onderwijs	1432	90.29
	buitengewoon onderwijs	154	9.71
	totaal	1586	100.00
ONDERWIJSNIVEAU	autonoom kleuteronderwijs	34	2.14
	autonoom lager onderwijs	95	5.99
	basisonderwijs	855	53.91
	secundair onderwijs	602	37.96
	totaal	1586	100.00
ONDERWIJSNIVEAU (regulier onderwijs)	autonoom kleuteronderwijs	34	2.37
	autonoom lager onderwijs	50	3.49
	basisonderwijs	806	56.28
	secundair onderwijs	542	37.85
	totaal	1432	100.00
ONDERWIJSNIVEAU (buitengewoon onderwijs)	autonoom lager onderwijs	45	29.22
	basisonderwijs	49	31.82
	secundair onderwijs	60	38.96
	totaal	154	100.00

Wat betreft de *onderwijsvormen* waarin de leerlingen zaten waaraan de leerkrachten lesgaven, was zowel het ASO, BSO, DBSO, KSO als TSO vertegenwoordigd in de responsgroep van leerkrachten. Er waren wel meer leerkrachten die lesgaven binnen het BSO in de responsgroep aanwezig dan we op basis van de populatie van reguliere secundaire scholen zouden verwachten: $\chi^2 (1, n = 542) = 4.5, p = .04$ (43.54% tgo. 48.00% in de populatie). Ten aanzien van de overige onderwijsvormen week de verdeling binnen de responsgroep van leerkrachten niet significant af van de verdeling binnen de populatie van reguliere secundaire scholen (voor ASO, $\chi^2 (1, n = 542) = 3.29, p = .07$; voor TSO, $\chi^2 (1, n = 542) = .35, p = .56$; voor KSO ($\chi^2 (1, n = 542) = 2.42, p = .12$). Hierbij merken we op dat er in de responsgroep weinig leerkrachten aanwezig waren die lesgaven binnen het KSO, waardoor de representativiteit ervan met enige voorzichtigheid moet bekeken worden. Verder ontvingen we een aantal vragenlijsten ingevuld door leerkrachten werkzaam in een middenschool (en één leerkracht die les gaf in een onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers). Ten slotte stuurden een aantal leerkrachten dat les gaf binnen het Syntra-Vizo-netwerk een vragenlijst terug (tabel 53).

Tabel 53

Aantal respondenten per onderwijsvorm binnen het regulier secundair onderwijs

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
ONDERWIJSVORM (regulier sec. onderwijs)	ASO	256	47.23
	BSO	236	43.54
	DBSO	1	0.18
	KSO	16	2.95
	TSO	275	50.73
	middenschool	59	10.88
	onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers	1	0.18
	Centrum voor Deeltijdse Vorming	0	0.00
	Vizo-syntra-opleiding	4	0.74

Wat betreft specifieke kenmerken van de betrokken scholen binnen het *buitengewoon onderwijs* waren alle *typen* aanwezig binnen de responsgroep van leerkrachten. Binnen het buitengewoon secundair onderwijs stelden we vast dat alle *opleidingsvormen* aanwezig waren binnen de responsgroep (tabel 54).

Tabel 54

Aantal respondenten per type/opleidingsvorm binnen het buitengewoon onderwijs

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
TYPE (buitengewoon onderwijs)	type 1	68	44.16
	type 2	36	23.38
	type 3	28	18.18
	type 4	14	9.09
	type 5	3	1.95
	type 6	1	0.65
	type 7	4	2.60
	type 8	36	23.38
OPLEIDINGSVORM (buitengewoon sec. onderwijs)	opleidingsvorm 1	10	16.67
	opleidingsvorm 2	14	23.33
	opleidingsvorm 3	22	36.67
	opleidingsvorm 4	3	5.00

2.2.2. CLB-ondersteuning

De leerkrachten benoemden het meest frequent (69.86%) het ‘psychisch en sociaal functioneren’ als het *begeleidingsdomein* waarop het CLB binnen de school momenteel de klemtoon legt. Het ‘leren en studeren’ werd door 62.30% aangeduid als het domein waarop het CLB binnen de ondersteuning aan de school de klemtoon legt. Naar het domein van de ‘schoolloopbaanbegeleiding’ en de ‘preventieve gezondheidszorg’ werden door de bevraagde leerkrachten minder verwezen (respectievelijk 44.64% en 35.31%) (tabel 55).

34.55% van de leerkrachten gaf aan dat ze op de vier CLB-domeinen voldoende ondersteuning ervaren door het CLB. De meerderheid (53.21%) vermeldde echter dat ze op één of meerdere domeinen meer nood aan ondersteuning hebben (12.24% had geen mening hierover). Hierbij werd het meest frequent verwezen naar het domein van het ‘psychisch en sociaal functioneren’ (31.04%), gevolgd door het ‘leren en studeren’ (25.11%), de ‘preventieve gezondheidszorg’ (11.17%) en de ‘schoolloopbaanbegeleiding’ (10.54%) (tabel 55).

Verder werd het verloop van de CLB-ondersteuning aan de school beschreven door twee vragen die betrekking hadden op de *CLB-activiteiten*. Enerzijds vroegen we naar de *actuele CLB-activiteiten*. Anderzijds stelden we aan alle schoolpersoneelsleden de vraag of volgens hen het CLB aan bepaalde activiteiten te weinig tijd spendeert in vergelijking met andere activiteiten. Door te peilen naar de discrepantie tussen de actuele en gewenste CLB-activiteiten, beoogden we de taakopvatting van de schoolpersoneelsleden in kaart te brengen.

De drie activiteiten die de leerkrachten het meest frequent aanduiden als een activiteit waarop het CLB de klemtoon legt in de ondersteuning aan de school, waren: deelname aan overleg (met zorgteam, cel leerlingbegeleiding, MDO, klassenraad, ...) (72.29%), diagnostische activiteiten (54.66%) en gesprekken met ouders (46.10%). De overige CLB-activiteiten duiden zij minder aan: individuele gesprekken met een interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator (35.26%), gesprekken met een leerling of leerlingengroep (30.18%), individuele gesprekken met leerkrachten (21.37%), schoolondersteuning (preventie en ondersteuning bij het zorgbeleid op school) (19.59%) en contacten met externen (hulpverlening, ...) (19.34%). Volgens 50.17% van de leerkrachten zijn er één of meerdere *activiteiten waaraan het CLB te weinig tijd spendeert* in vergelijking met andere activiteiten.

Deze respondenten wensten op de eerste plaats dat het CLB meer tijd besteedt aan het voeren van individuele gesprekken met leerkrachten (24.03%), gevolgd door de ondersteuning bij het zorgbeleid op school en preventie (schoolondersteuning) (15.79%). De respondenten verwezen hierbij in mindere mate naar volgende CLB-activiteiten: gesprekken met een leerling of leerlingengroep (12.24%), contacten met externen (10.65%), gesprekken met ouders (10.40%), diagnostiek (9.64%), overleg (5.71%) en individuele gesprekken met een interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator (2.85%) (tabel 55).

Verder vermeldde ongeveer één op drie leerkrachten (35.21%) dat het CLB geen *vaste spreekuren* in hun school tijdens het schooljaar 2005-2006 had. 52.94% evalueerde het aantal vaste spreekuren als onvoldoende en 87.47% was van mening dat het belangrijk is dat het CLB vaste spreekuren op school heeft (tabel 55).

Ten slotte gaf 23.14% van de leerkrachten aan dat er tijdens het schooljaar 2005-2006 *wisselingen* waren bij de CLB-medewerkers verbonden aan de school. De meerderheid (56.04%) was van mening dat deze vervanging(en) vlot was (waren) verlopen (tabel 55).

Tabel 55
Kenmerken van de CLB-ondersteuning aan de school (leerkrachtvragenlijst)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
BEGELEIDINGSDOMEIN (actueel)	leren en studeren	988	62.30
	schoolloopbaanbegeleiding	708	44.64
	psychisch en sociaal functioneren	1108	69.86
	preventieve gezondheidszorg	560	35.31
BEGELEIDINGSDOMEIN (gewenst)	leren en studeren	398	25.11
	schoolloopbaanbegeleiding	167	10.54
	psychisch en sociaal functioneren	492	31.04
	preventieve gezondheidszorg	177	11.17
CLB-ACTIVITEITEN (actueel)	diagnostiek	862	54.66
	contacten met externen	305	19.34
	individuele gesprekken met een leerkracht	337	21.37
	individuele gesprekken met een ILB	556	35.26
	overleg (cel leerlingbegeleiding, MDO, ...)	1140	72.29
	gesprekken met een leerling of leerlingengroep	476	30.18
	gesprekken met ouders	727	46.10
	schoolondersteuning (preventie, zorgbeleid, ...)	309	19.59
	andere	28	1.78

(vervolg tabel 55)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
CLB-ACTIVITEITEN (gewenst)	diagnostiek	152	9.64
	contacten met externen	168	10.65
	individuele gesprekken met een leerkracht	379	24.03
	individuele gesprekken met een ILB	45	2.85
	overleg (cel leerlingbegeleiding, MDO, ...)	90	5.71
	gesprekken met een leerling of leerlingengroep	193	12.24
	gesprekken met ouders	164	10.40
	schoolondersteuning (preventie, zorgbeleid, ...)	249	15.79
	andere	54	3.42
FREQUENTIE VASTE SPREEKUREN	geen	451	35.21
	1-3 uur/week	360	28.10
	4-6 uur/week	162	12.65
	> dan 6 uur/ week	136	10.62
	andere	172	13.43
	totaal	1281	100.00
EVALUATIE VASTE SPREEKUREN	voldoende	545	47.06
	onvoldoende	613	52.94
	totaal	1158	100.00
BELANG VASTE SPREEKUREN	belangrijk	1263	87.47
	niet belangrijk	181	12.53
	totaal	1444	100.00
WISSELING CLB-MEDEWERKERS	ja	346	23.14
	neen	971	64.95
	ik weet het niet	178	11.91
	totaal	1495	100.00
EVALUATIE WISSELING CLB	vervelend	142	43.96
	vlot verlopen	181	56.04
	totaal	323	100.00

In bijlage 11 vermeldden we de kenmerken van het verloop van de CLB-ondersteuning, waarbij we achtereenvolgens een opsplitsing maakten tussen de leerkrachten werkzaam in het regulier/buitengewoon onderwijs, het basis- /secundair onderwijs en het reguliere basis- / regulier secundair onderwijs.

3. Interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren

3.1. Kenmerken op niveau van de cliënt

3.1.1. Persoon van het schoolpersoneelslid

De interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren die een vragenlijst invulden, hadden een gemiddelde *leeftijd* van ongeveer 41 jaar ($SD = 9$ jaar). De jongste interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator was 22 jaar en de oudste 59 jaar. Wat betreft het *geslacht*, bleek 82.73% van de respondenten een vrouw te zijn.

Bijna de helft van de respondenten (43.61%) waren ofwel enkel zorgcoördinator ofwel enkel interne leerlingbegeleider. De overige respondenten namen niet alleen de *functie* van interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator op zich, maar ook één of meerdere andere functie(s) binnen de school (tabel 56).

Verder bleek dat de meeste respondenten (80.50%) enkel een bachelordiploma hadden. Een kleiner percentage (1.87%) van de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren behaalde zowel een bachelordiploma als een masterdiploma. De overige respondenten (17.63%) hadden enkel een masterdiploma. Bovendien hadden 50.43% van deze schoolpersoneelsleden nog een *bijkomend diploma* op vlak van de leerlingbegeleiding (tabel 56).

De meerderheid van de respondenten (75.10%) was deeltijds als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator in de betrokken school werkzaam. Deze subgroep had een gemiddelde *tewerkstellingsgraad* van 43.23% ($SD = 19.56$) en 38.50% was halftijds te werkgesteld in de school. Indien we rekening hielden met de andere functies die deze schoolpersoneelsleden bijkomend in de school uitoefenden, was de meerderheid wel voltijds (69.06%) werkzaam in de school. Diegenen die deeltijds werkzaam in de school waren (hetzij enkel als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator, hetzij in combinatie met een andere onderwijsfunctie), hadden een gemiddelde tewerkstellingsgraad van 53.41% ($SD = 18.66$) (tabel 56).

Op vlak van de *professionele ervaring* als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator stelden we vast dat 93.12% meer dan één schooljaar deze onderwijsfunctie in de betrokken school op zich nam. De gemiddelde ervaring als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator bedroeg ongeveer vijf schooljaren ($SD = 4.69$). Indien we ook de andere functies van deze personeelsleden in de school in rekening brachten, was 99.00% van de respondenten meer dan één schooljaar werkzaam binnen de specifieke school ($M = 13.93$; $SD = 9.57$). Gemiddeld was men ongeveer 18 schooljaren werkzaam in de onderwijssector ($SD = 10.38$).

Gemiddeld genomen scoorde de bevraagde interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren 4.66 op de *vitaliteitsschaal*, een zeven-punten-schaal ($N = 509$, $SD = 0.83$). De gemiddelde interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator bleek dus dikwijls tot zeer dikwijls over veel energie en (geestelijke) veerkracht te beschikken, zich sterk en fit te voelen en niet snel vermoeid te geraken. Op de schaal die peilt naar de mate van *emotionele uitputting* – eveneens een zeven-punten-schaal - scoorde men gemiddeld 1.44 ($N = 509$, $SD = 0.92$). De gemiddelde interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator voelt zich dus sporadisch tot af en toe (eens per maand of minder) mentaal vermoeid.

Tabel 56

Kenmerken van de persoon van het schoolpersoneelslid (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
GESLACHT	man	90	17.27
	vrouw	431	82.73
	totaal	521	100.00
FUNCTIE	enkel zorgcoördinator	173	32.52
	enkel ILB	59	11.09
	zorgcoördinator en leerkracht	54	10.15
	andere combinatie	246	46.24
	totaal	532	100.00
DIPLOMA	bachelor	388	80.50
	master	85	17.63
	bachelor en master	9	1.87
	totaal	482	100.00
BIJKOMENDE DIPLOMA'S	ja	233	50.43
	neen	229	49.57
	totaal	462	100.00
TEWERKSTELLINGSGRAAD (als ILB in deze school)	voltijds	124	24.90
	deeltijds	374	75.10
	totaal	498	100.00
TEWERKSTELLINGSGRAAD (ongeacht de functie in deze school)	voltijds	346	69.06
	deeltijds	152	30.94
	totaal	501	100.00
PROFESSIONELE ERVARING (als ILB in deze school)	≤ 1 schooljaar	35	6.88
	> 1 schooljaar	474	93.12
	totaal	509	100.00
PROFESSIONELE ERVARING (ongeacht de functie in deze school)	≤ 1 schooljaar	5	1.00
	> 1 schooljaar	497	99.00
	totaal	502	100.00
PROFESSIONELE ERVARING (in de sector onderwijs)	> 1 schooljaar	507	100.00

Noot: ILB = interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator

3.1.2. CLB-ondersteuning

Het *formeel overleg* tussen de CLB-medewerker en de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator werd in het algemeen als belangrijk beoordeeld door de respondenten. De meerderheid van de respondenten (52.28%) had wekelijks of tweewekelijks een overleg met een CLB-medewerker. Eén op vijf interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren (20.75%) had één keer per trimester een overlegmoment dat op voorhand met het CLB werd afgesproken. De duur werd door de overgrote meerderheid (81.09%) als positief beoordeeld en ongeveer één op tien respondenten evalueerde de duur als te kort (9.35%) of te lang (1.78%) (tabel 57).

Verder hadden enkele vragen betrekking op *het informeel overleg* tussen deze schoolpersoneelsleden en het CLB, waarbij bleek dat 93.54% van de respondenten dergelijke overlegmomenten belangrijk vonden en ongeveer één op tien van de bevroagden (11.90%) geen informeel overleg had met het CLB (tabel 57).

Een volgend aspect dat het verloop van de CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid beschreef, was de *wachttijd* tussen de eerste vraag naar overleg met een CLB-medewerker en het moment wanneer die afspraak meestal doorging. Hierbij stelden we vast dat ruim één op vier van de bevroagde interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren (28.60%) binnen de week een overleg met een CLB-medewerker kon hebben en 43.86% gaf aan dat ze één tot twee weken moesten wachten. Bijna één op vijf (17.37%) moest twee tot vier weken wachten en ten slotte had een kleine minderheid (3.60%) een wachttijd van langer dan een maand (tabel 57).

Wat betreft de *drie aspecten* die de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren het *belangrijkste* vonden voor een goede ondersteuning door het CLB, bleek dat drie aspecten door meer dan 50% van de respondenten als belangrijk werden omschreven: het betrokken worden door het CLB bij de verschillende stappen in de zorg voor leerlingen (*“samen zoeken naar oplossingen”*) (55.06%), de ervaren resultaten van de CLB-ondersteuning (*“wat het resultaat is van de ondersteuning door het CLB: u op weg geholpen voelen, ...”*) (52.92%) en een goede informatiedoorstroming (*“tijdige, duidelijke en relevante informatie”*) (52.14%) (tabel 57).

Een volgend aspect dat het verloop van de CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid beschreef, had betrekking op *de informatiedoorstroming over de afspraken* die in het *beleidsplan (of beleidscontract)* en de *afsprakennota (of bijzondere bepalingen)* staan. 76.64% van de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren kregen informatie over de afspraken tussen school en CLB. De overgrote meerderheid (77.64%) gaf aan dat ze het belangrijk vinden om dergelijke informatie te krijgen (tabel 57).

Ten slotte vermeldde ongeveer één op vijf respondenten (21.47%) dat er sprake was van één of meerdere *knelpunten* die een negatieve invloed hadden op de *taakverdeling met het CLB* (tabel 57). Binnen deze subgroep duidde 7.41% aan dat er geen eensgezindheid over de taakverdeling was. 35.19% vond het takenpakket van de CLB-medewerke(s) onduidelijk. De overigen, 64.81%, ervaarden andere knelpunten binnen hun taakverdeling, waarbij onder meer verwezen werd naar de bereikbaarheid van de CLB-medewerker en de (te) trage doorstroming van informatie en onderzoeksresultaten (zie bijlage 12).

Tabel 57

Kenmerken van de CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
FREQUENTIE FORMEEL OVERLEG	wekelijks	159	32.99
	tweewekelijks	93	19.29
	driewekelijks	25	5.19
	maandelijks	78	16.18
	trimesterieel	100	20.75
	2 keer per jaar	12	2.49
	jaarlijks	0	0.00
	andere	15	3.11
	totaal	482	100.00
BELANG FORMEEL OVERLEG	belangrijk	475	99.58
	niet belangrijk	2	0.42
	totaal	477	100.00
DUUR FORMEEL OVERLEG	< dan een half uur	19	4.03
	half uur - uur	104	22.03
	uur tot - anderhalf uur	151	31.99
	> een anderhalf uur	198	41.95
	totaal	472	100.00
EVALUATIE DUUR FORMEEL OVERLEG	goed	364	81.07
	niet zo belangrijk	35	7.80
	te kort	42	9.35
	te lang	8	1.78
	totaal	449	100.00

(vervolg tabel 57)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
INFORMEEL OVERLEG	ja	437	88.10
	neen	59	11.90
	totaal	496	100.00
BELANG INFORMEEL OVERLEG	belangrijk	463	93.54
	niet belangrijk	32	6.46
	totaal	495	100.00
WACHTTIJD OVERLEG	< dan een week	135	28.60
	1 tot 2 weken	207	43.86
	2 tot 4 weken	82	17.37
	> dan een maand	17	3.60
	niet van toepassing	31	6.57
	totaal	472	100.00
BELANGRIJKE CLB-ASPECTEN	benadering (respect, ...)	108	21.01
	ervaren resultaat	272	52.92
	bereikbaarheid	184	35.80
	informatiedoorstroming	268	52.14
	participatie	283	55.06
	opvolging van een situatie	237	46.11
	deontologisch handelen	82	15.95
	afstemming	136	26.46
INFORMATIE OVER BELEIDSPLAN, -CONTRACT	ja	374	76.64
	neen	114	23.36
	totaal	488	100.00
INFORMATIE OVER BELEIDSPLAN, -CONTRACT (belang)	belangrijk	375	77.64
	niet zo belangrijk	108	22.36
	totaal	483	100.00
KNELPUNTEN TAAKVERDELING CLB-ILB	neen	395	78.53
	ja	108	21.47
	totaal	503	100.00

3.2. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving

3.2.1. Beschrijving school

De verdeling van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren over de drie *onderwijsnetten* week significant af van de verdeling van de scholen over de onderwijsnetten binnen de populatie: $\chi^2 (2, n = 527) = 45.62, p < .01$. We stelden een oververtegenwoordiging

van schoolpersoneelsleden uit het gemeenschapsnet vast in vergelijking met de populatie van scholen (27.89% tgo. 18.07% in de populatie). Schoolpersoneelsleden uit het vrij gesubsidieerd onderwijs (61.86% tgo. 64.08% in de populatie) en het officieel gesubsidieerd onderwijs (10.25% tgo. 17.85% in de populatie) waren daarentegen ondervertegenwoordigd in vergelijking met de populatie van scholen (tabel 58).

De verdeling van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren over het *regulier versus buitengewoon onderwijs* week niet significant af van de verdeling van de scholen over het regulier versus buitengewoon onderwijs binnen de populatie: $\chi^2 (1, n = 532) = 1.45, p = .23$ (tabel 58).

De verdeling van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren over de *onderwijsniveaus* week niet significant af van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: $\chi^2 (3, n = 532) = 3.61, p = .31$ (tabel 58).

Binnen *het regulier onderwijs* week de verdeling van de respondenten over de *onderwijsniveaus* significant af van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus in de populatie: $\chi^2 (3, n = 478) = 9.16, p = .03$. Er was namelijk een lichte oververtegenwoordiging van cliënten uit het reguliere basisonderwijs (62.34% tgo. 59.85 in de populatie) en het reguliere secundair onderwijs (30.75% tgo. 29.30% in de populatie). Voor het autonoom lager- en kleuteronderwijs vonden we een lichte ondervertegenwoordiging van cliënten in vergelijking met de populatie van reguliere scholen (2.72% tgo. 5.71% in de populatie respectievelijk 4.18% tgo. 5.13% in de populatie).

Binnen *het buitengewoon onderwijs* week de verdeling van de respondenten over de *onderwijsniveaus* niet significant af van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: $\chi^2 (2, 54) = 0.80, p = .67$ (tabel 58).

Tabel 58

Kenmerken van de betrokken scholen (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
NET	gemeenschapsonderwijs	147	27.89
	vrij gesubsidieerd net	326	61.86
	officieel gesubsidieerd net	54	10.25
	totaal	527	100.00
REGULIER/BUITENGEWOON	regulier onderwijs	478	89.85
	buitengewoon onderwijs	54	10.15
	totaal	532	100.00
ONDERWIJSNIVEAU	autonoom kleuteronderwijs	20	3.76
	autonoom lager onderwijs	33	6.20
	basisonderwijs	315	59.21
	secundair onderwijs	164	30.83
	totaal	532	100.00
ONDERWIJSNIVEAU (regulier onderwijs)	autonoom kleuteronderwijs	20	4.18
	autonoom lager onderwijs	13	2.72
	basisonderwijs	298	62.34
	secundair onderwijs	147	30.75
	totaal	478	100.00
ONDERWIJSNIVEAU (buitengewoon onderwijs)	autonoom lager onderwijs	20	37.04
	basisonderwijs	17	31.48
	secundair onderwijs	17	31.48
	totaal	54	100.00

Op vlak van de *onderwijsvormen* waarin de leerlingen zaten die de interne leerlingbegeleiders ondersteunden, was zowel het ASO, BSO, KSO als TSO vertegenwoordigd in de responsgroep. Er waren wel meer interne leerlingbegeleiders uit het TSO in de responsgroep aanwezig dan we op basis van de populatie van reguliere secundaire scholen zouden verwachten (61.22% tgo. 52.00% in de populatie): $\chi^2 (1, n = 147) = 5.01, p = .03$. Bovendien constateerden we een oververtegenwoordiging van het ASO binnen de responsgroep van interne leerlingbegeleiders: $\chi^2 (1, n = 147) = 12.5, p < .01$. Wat betreft de overige onderwijsvormen week de verdeling binnen deze responsgroep niet significant af van de verdeling binnen de populatie van reguliere secundaire scholen (voor KSO, $\chi^2 (1, n = 147) = 0.90, p = .34$; voor BSO, $\chi^2 (1, n = 147) = 1.51, p = .22$). Verder stuurden een aantal interne leerlingbegeleiders van middenscholen en één interne leerlingbegeleider uit een school met een onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers hun vragenlijst terug. Tenslotte was het

Syntra-Vizo-netwerk en de Centra voor Deeltijdse Vorming vertegenwoordigd binnen de responsgroep van interne leerlingbegeleiders (tabel 59).

Tabel 59

Aantal respondenten per onderwijsvorm binnen het regulier secundair onderwijs

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
ONDERWIJSVORM (regulier sec. onderwijs)	ASO	85	57.82
	BSO	78	53.06
	DBSO	0	0.00
	KSO	4	2.72
	TSO	90	61.22
	middenschool	31	21.09
	onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers	1	0.68
	Centrum voor Deeltijdse Vorming	1	0.68
	Vizo-syntra-opleiding	4	2.72

Wat betreft specifieke kenmerken van de betrokken scholen binnen het *buitengewoon onderwijs* bleek dat alle *typen* vertegenwoordigd waren binnen de responsgroep (behalve type 5). Wat betreft het buitengewoon secundair onderwijs waren alle *opleidingsvormen* aanwezig binnen de responsgroep (behalve opleidingsvorm 4) (tabel 60).

Tabel 60

Aantal respondenten per type/opleidingsvorm binnen het buitengewoon onderwijs

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
TYPE (buitengewoon onderwijs)	type 1	35	64.81
	type 2	15	27.78
	type 3	14	25.93
	type 4	7	12.96
	type 5	0	0.00
	type 6	3	5.56
	type 7	3	5.56
	type 8	22	40.74
OPLEIDINGSVORM (buitengewoon sec. onderwijs)	opleidingsvorm 1	7	41.18
	opleidingsvorm 2	7	41.18
	opleidingsvorm 3	10	58.82
	opleidingsvorm 4	0	0.00

3.2.2. CLB-ondersteuning

Wat betreft de *CLB-begeleidingsdomeinen*, werd het ‘psychisch en sociaal functioneren’ het vaakst (73.31%) vernoemd als begeleidingsdomein waarop het CLB binnen de school momenteel de klemtoon legt. Het ‘leren en studeren’ werd door 66.92% van de respondenten aangeduid als het domein waarop het CLB binnen de ondersteuning aan de school de klemtoon legt. Het domein van de ‘schoolloopbaanbegeleiding’ en de ‘preventieve gezondheidszorg’ werden hierbij minder vermeld (respectievelijk 53.57% en 41.17% van de respondenten) (tabel 61).

58.95% van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren gaf aan dat ze op één of meerdere CLB-domeinen onvoldoende ondersteuning door het CLB ervaren (1.17% had geen mening). Het ‘psychisch en sociaal functioneren’ werd het meest frequent aangeduid als het domein waarop men meer nood aan ondersteuning van het CLB heeft (33.27%), gevolgd door het ‘leren en studeren’ (29.38%), de ‘schoolloopbaanbegeleiding’ (11.09%) en de ‘preventieve gezondheidszorg’ (7.39%).

Drie *CLB-activiteiten* werden door meer dan 50% van de respondenten aangeduid als een activiteit waarop het CLB de klemtoon legt in de ondersteuning aan de school: het deelnemen aan overleg (met zorgteam, cel leerlingbegeleiding, MDO, klassenraad, ...) (78.02%), diagnostische activiteiten (64.59%) en gesprekken met ouders (54.67%). De overige CLB-activiteiten die werden voorgelegd, duiden de respondenten minder aan: individuele gesprekken met een interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator (36.38%), gesprekken met een leerling of leerlingengroep (28.21%), contacten met externen (hulpverlening, ...) (22.18%), schoolondersteuning (preventie en ondersteuning bij het zorgbeleid op school) (19.65%) en individuele gesprekken met leerkrachten (8.95%).

Volgens 52.21% van de respondenten zijn er één of meerdere activiteiten waaraan het CLB te weinig tijd spendeert in vergelijking met andere activiteiten. Het was opvallend dat de twee meest genoemde activiteiten waaraan het CLB te weinig tijd zou spenderen, ook de activiteiten waren die de minste respondenten aanduiden als activiteit waarop het CLB momenteel de klemtoon legt in zijn ondersteuning aan de school, namelijk schoolondersteuning (29.18%) en individuele gesprekken met een leerkracht (19.46%). Er is m.a.w. een duidelijke discrepantie tussen enerzijds wat het CLB in een aantal scholen

momenteel doet en anderzijds wat ze volgens deze schoolpersoneelsleden zouden moeten doen.

Ruim één of drie respondenten (38.99%) gaf aan dat er tijdens het schooljaar 2005-2006 geen *vaste CLB-sprekken* op hun school waren. 44.85% van de respondenten beoordeelde het aantal vaste gesprekken van het CLB als onvoldoende en de overgrote meerderheid (78.96%) was van mening dat het belangrijk is dat het CLB vaste gesprekken op school heeft (tabel 61).

31.05% van de respondenten gaf aan dat er tijdens het schooljaar 2005-2006 *wisselingen* waren bij de CLB-medewerkers verbonden aan de school, waarvan ongeveer de helft (53.74%) vond dat deze vervanging(en) vlot was (waren) verlopen (tabel 61).

Tabel 61

Kenmerken van de CLB-ondersteuning aan de school (interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
BEGELEIDINGSDOMEIN (actueel)	leren en studeren	356	66.92
	schoolloopbaanbegeleiding	285	53.57
	psychisch en sociaal functioneren	390	73.31
	preventieve gezondheidszorg	219	41.17
BEGELEIDINGSDOMEIN (gewenst)	leren en studeren	151	29.38
	schoolloopbaanbegeleiding	57	11.09
	psychisch en sociaal functioneren	171	33.27
	preventieve gezondheidszorg	38	7.39
CLB-ACTIVITEITEN (actueel)	diagnostiek	332	64.59
	contacten met externen	114	22.18
	individuele gesprekken met een leerkracht	46	8.95
	individuele gesprekken met een ILB	187	36.38
	overleg (cel leerlingbegeleiding, MDO, ...)	401	78.02
	gesprekken met een leerling of leerlingengroep	145	28.21
	gesprekken met ouders	281	54.67
	schoolondersteuning (preventie, ...)	101	19.65
	andere	9	1.75
CLB-ACTIVITEITEN (gewenst)	diagnostiek	48	9.34
	contacten met externen	45	8.75
	individuele gesprekken met een leerkracht	100	19.46
	individuele gesprekken met een ILB	48	9.34
	overleg (cel leerlingbegeleiding, MDO, ...)	34	6.61
	gesprekken met een leerling of leerlingengroep	61	11.87
	gesprekken met ouders	33	6.42
	schoolondersteuning (preventie, ...)	150	29.18
	andere	20	3.89

(vervolg tabel 61)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
FREQUENTIE VASTE SPREEKUREN	geen	186	38.99
	1-3 uur/week	131	27.46
	4-6 uur/week	49	10.27
	> dan 6 uur/ week	47	9.85
	andere	64	13.42
	totaal	477	100.00
EVALUATIE VASTE SPREEKUREN	voldoende	241	55.15
	onvoldoende	196	44.85
	totaal	437	100.00
BELANG VASTE SPREEKUREN	belangrijk	379	78.96
	niet belangrijk	101	21.04
	totaal	480	100.00
WISSELING CLB-MEDEWERKERS	ja	154	31.05
	neen	334	67.34
	ik weet het niet	8	1.61
	totaal	496	100.00
EVALUATIE WISSELING CLB	vervelend	68	46.26
	vlot verlopen	79	53.74
	totaal	147	100.00

Noot: ILB = interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator

In bijlage 13 vermeldde we de kenmerken van het verloop van de CLB-ondersteuning, waarbij we achtereenvolgens een opsplitsing maakten tussen de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren te werkgesteld in het regulier/buitengewoon onderwijs, het basis-/secundair onderwijs en het reguliere basis- /regulier secundair onderwijs.

4. Directieleden

4.1. Kenmerken op niveau van de cliënt

4.1.1. Persoon van het schoolpersoneelslid

De directieleden hadden een *gemiddelde leeftijd* van ongeveer 48 jaar ($SD = 7$ jaar). Het jongste directielid was 26 jaar en de oudste 63 jaar. 50.35% van de betrokken directieleden waren *mannen*. Verder bleek dat de overgrote meerderheid van de respondenten (92.98%)

binnen de school enkel de functie van directie uitoefende. De overige respondenten combineerden deze functie met één of meerdere andere functie(s) binnen de school. Wat betreft de *opleiding*, hadden de meeste respondenten (79.92%) enkel een bachelordiploma. Eén op vijf directieleden (20.08%) in de responsgroep behaalde een masterdiploma (waarvan één directielid zowel een bachelor- als een masterdiploma)(tabel 62).

De overgrote meerderheid van de respondenten (94.06%) waren *voltijds als directielid* binnen de school te werkgesteld. Binnen de subgroep directieleden die deeltijds in de school werkten, bedroeg de gemiddelde tewerkstellingsgraad 49.52% ($SD = 9.06$) en 4.21% was halftijds als directie te werkgesteld. Wanneer we ook rekening hielden met de overige functies die de directieleden in de school uitoefenden, waren bijna alle respondenten (98.38%) voltijds als schoolpersoneelslid werkzaam. De respondenten die deeltijds als personeelslid binnen de school werkten, hadden een gemiddelde tewerkstellingsgraad van 71.33% ($SD = 25.22$) (tabel 62).

Wat betreft de *professionele ervaring* van de respondenten bleek dat 91.49% meer dan één schooljaar de functie van directielid in de school uitoefende. De gemiddelde ervaring als directielid bedroeg ongeveer zeven schooljaren ($SD = 5.13$). Wanneer we rekening hielden met de andere functies die deze schoolpersoneelsleden vervulden binnen de school (bv. deeltijdse lesopdracht), werkte 98.89% meer dan één schooljaar binnen de specifieke school ($M = 16.57$; $SD = 10.40$). Gemiddeld waren de directieleden ongeveer 26 schooljaren werkzaam in de sector onderwijs ($M = 26.02$, $SD = 7.62$) (tabel 62).

De directieleden scoorden gemiddeld 4.78 op de *vitaliteitsschaal* (een zeven-punten-schaal) ($N = 552$, $SD = 0.86$). Het bleek dus dat zij gemiddeld genomen dikwijls tot zeer dikwijls over veel energie en (geestelijke) veerkracht kunnen beschikken, zich sterk en fit voelen en niet snel vermoeid geraken. Op de schaal die peilt naar de mate van *emotionele uitputting* (eveneens een zeven-punten-schaal) scoorden deze schoolpersoneelsleden gemiddeld 1.61 ($N = 554$, $SD = 1.02$). Het gemiddelde directielid bleek zich dus sporadisch tot af en toe (eens per maand of minder) mentaal vermoeid te voelen.

Tabel 62

Kenmerken van de persoon van het schoolpersoneelslid (directievragenlijst)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
GESLACHT	man	286	50.35
	vrouw	282	49.65
	totaal	568	100.00
FUNCTIE	enkel directie	530	92.98
	directie en ILB	12	2.11
	directie en kleuterleidster	6	1.05
	directie en leerkracht	5	0.88
	andere combinatie	17	2.98
	totaal	570	100.00
DIPLOMA	bachelor	418	79.92
	master	104	19.89
	bachelor en master	1	0.19
	totaal	523	100.00
TEWERKSTELLINGSGRAAD (als directie in deze school)	voltijds	523	94.06
	deeltijds	33	5.94
	totaal	556	100.00
TEWERKSTELLINGSGRAAD (ongeacht de functie in deze school)	voltijds	548	98.38
	deeltijds	9	1.62
	totaal	557	100.00
PROFESSIONELE ERVARING (als directie in deze school)	≤ 1 schooljaar	47	8.51
	> 1 schooljaar	505	91.49
	totaal	552	100.00
PROFESSIONELE ERVARING (ongeacht de functie in deze school)	≤ 1 schooljaar	6	1.11
	> 1 schooljaar	536	98.89
	totaal	542	100.00
PROFESSIONELE ERVARING (in de sector onderwijs)	> 1 schooljaar	558	100.00

Noot: ILB = interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator

4.1.2. CLB-ondersteuning

De meeste directieleden (98.43%) waren van mening dat het belangrijk is dat ze regelmatig *formele overlegmomenten* met het CLB hebben. Ongeveer één op vier directieleden (26.42%) had wekelijks formeel overleg met het CLB. De directieleden gaven in mindere mate

volgende antwoorden op de vraag naar de frequentie van formeel overleg met het CLB: maandelijks (20.74%), trimesterieel (19.37%), tweewekelijks (17.81%), driewekelijks (5.87%), twee keer per jaar (4.11%), jaarlijks (0.98%) en geen formeel overleg (0.39%) (4.31% hadden een andere frequentie van formeel overleg met het CLB). De duur werd door de overgrote meerderheid (82.85%) als positief geëvalueerd en ongeveer één op tien respondenten evalueerde de duur als te kort (7.11%) of te lang (2.09%). De meerderheid (67.50%) gaf aan dat deze overlegmomenten gemiddeld een uur of langer duurden tijdens het schooljaar 2005-2006 (tabel 63).

91.18% van de directieleden gaf aan dat ze *informele overlegmomenten* met het CLB hebben wat zij meestal (93.98%) belangrijk vonden (tabel 63).

Een volgend aspect dat het verloop van de CLB-ondersteuning aan de directieleden beschreef, was de *wachttijd* tussen de eerste vraag naar overleg met een CLB-medewerker en het moment wanneer die afspraak meestal doorging. Ruim één op drie directieleden (33.99%) had binnen de week een overleg met een CLB-medewerker nadat ze een vraag hiernaar stelden. 44.86% van de respondenten moest tijdens het schooljaar 2005-2006 meestal één tot twee weken wachten op een overleg en 13.83% 2 tot 4 weken. 4.15% had een wachttijd van langer dan een maand (tabel 63).

Wat betreft de *drie aspecten* die directieleden het *belangrijkste* vonden voor een goede ondersteuning door het CLB, werden drie aspecten door meer dan 50% van de respondenten als belangrijk omschreven: de ervaren resultaten van de CLB-ondersteuning (“*wat het resultaat is van de ondersteuning door het CLB: u op weg geholpen voelen, ...*”) (55.81%), het betrokken worden door het CLB bij de verschillende stappen in de zorg voor leerlingen (“*samen zoeken naar oplossingen*”) (54.92) en de opvolging van een situatie waarover men eerder een vraag aan het CLB had gesteld (52.59%) (tabel 63).

Tabel 63

Kenmerken van de CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid (directievragenlijst)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
FREQUENTIE FORMEEL OVERLEG	geen	2	0.39
	wekelijks	135	26.42
	eweekelijks	91	17.81
	drieweekelijks	30	5.87
	maandelijks	106	20.74
	trimesterieel	99	19.37
	2 keer per jaar	21	4.11
	jaarlijks	5	0.98
	andere	22	4.31
	totaal	511	100.00
BELANG FORMEEL OVERLEG	belangrijk	501	98.43
	niet belangrijk	8	1.57
	totaal	509	100.00
DUUR FORMEEL OVERLEG	< een half uur	32	6.19
	een half uur- uur	136	26.31
	een uur - anderhalf uur	155	29.98
	> een anderhalf uur	194	37.52
	totaal	517	100.00
EVALUATIE DUUR FORMEEL OVERLEG	goed	396	82.85
	niet zo belangrijk	38	7.95
	te kort	34	7.11
	te lang	10	2.09
	totaal	478	100.00
INFORMEEL OVERLEG	ja	486	91.18
	neen	47	8.82
	totaal	533	100.00
BELANG INFORMEEL OVERLEG	belangrijk	500	93.98
	niet belangrijk	32	6.02
	totaal	532	100.00
WACHTTIJD OVERLEG	< dan een week	172	33.99
	1 tot 2 weken	227	44.86
	2 tot 4 weken	70	13.83
	> een maand	21	4.15
	niet van toepassing	16	3.16
	totaal	506	100.00
BELANGRIJKE CLB-ASPECTEN	benadering (respect, ...)	81	14.49
	ervaren resultaat	312	55.81
	bereikbaarheid	205	36.67
	informatiedoorstroming	267	47.76
	participatie	307	54.92
	opvolging van een situatie	294	52.59
	deontologisch handelen	115	20.57
	afstemming	159	28.44

4.2. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving

4.2.1. Beschrijving school

De verdeling van de directieleden over de drie *onderwijsnetten* week significant af van de verdeling van de scholen over de onderwijsnetten binnen de populatie: $\chi^2 (2, n = 568) = 50.40$, $p < .001$. We vonden een oververtegenwoordiging van directieleden uit het gemeenschapsnet in vergelijking met de populatie van scholen (28.17% tgo 18.07% in de populatie). Voor het vrij gesubsidieerd onderwijs (61.44% tgo. 64.08% in de populatie) en het officieel gesubsidieerd onderwijs (10.39% tgo. 17.85% in de populatie) vonden we wederom een ondervertegenwoordiging (tabel 64).

De verdeling van de directieleden over het *regulier versus buitengewoon onderwijs* week significant af van de verdeling van de scholen over het regulier versus buitengewoon onderwijs binnen de populatie: $\chi^2 (1, n = 570) = 4.67$, $p = .03$. We vonden namelijk een lichte oververtegenwoordiging van directieleden uit het buitengewoon onderwijs in vergelijking met de populatie van scholen (11.23% tgo 8.68% in de populatie) (tabel 64).

De verdeling van de directieleden over de *onderwijsniveaus* week niet significant af van de verdeling van de scholen over de onderwijsniveaus binnen de populatie: $\chi^2 (3, n = 570) = 4.03$, $p = .26$ (tabel 64).

Wat betreft de *verdeling van de onderwijsniveaus binnen het regulier onderwijs*, vonden we eveneens geen significante afwijking in de respondentengroep in vergelijking met de populatie van scholen: $\chi^2 (3, n = 506) = 4.98$, $p = .17$ (tabel 64).

Voor *het buitengewoon onderwijs* was de verdeling van de onderwijsniveaus binnen de respondentengroep representatief voor die binnen de populatie van scholen: $\chi^2 (2, n = 64) = 1.10$, $p = .58$ (tabel 64).

36.52% van de betrokken scholen hadden meerdere *vestigingsplaatsen*, waarbij ongeveer één op drie scholen binnen de responsgroep (28.04%) twee vestigingsplaatsen hadden (tabel 64).

Verder bleek dat de overgrote meerderheid van de scholen (96.96%) *een interne zorgstructuur* had waarbinnen één of meerdere schoolpersoneelsleden zich richten op leerlingen die specifieke zorgbehoeften hebben. De interne zorgstructuur werd op verscheidene manieren ingevuld, waarbij de combinatie van een zorgcoördinator en één of meerdere GOK-leerkrachten het meeste voorkwam. Het gemiddelde aantal zorguren²¹ per week per school bedroeg ongeveer 36 uren waarbij we een aanzienlijke variabiliteit vaststelden ($SD = 39.96$). Het gemiddelde aantal uren waarin een school per week een GOK-leerkracht ter beschikking had, bedroeg ongeveer 11 uren ($SD = 16.19$). Het gemiddelde aantal uren per week waarin een zorgcoördinator of een interne leerlingbegeleider in de school aanwezig was, bedroeg respectievelijk ongeveer acht uren ($SD = 8.60$) en vijf uren ($SD = 10.51$). Het gemiddeld aantal uren waarin een school per week een taakleerkracht ter beschikking had, was ongeveer vier uren ($SD = 9.05$) (tabel 64).

Indien we het gemiddelde aantal uren (per week) van de zorgomkadering (buiten het CLB) opsplitsten voor het basis- en secundair onderwijs, dan bleek dat *basisscholen* voornamelijk een GOK-leerkracht ter beschikking heeft ($M = 13.68$ uren, $SD = 17.34$), gevolgd door een zorgcoördinator ($M = 11.22$ uren, $SD = 8.15$), een taakleerkracht ($M = 5.97$ uren, $SD = 10.22$), een interne leerlingbegeleider ($M = 1.34$ uren, $SD = 6.07$) en andere functies (logopedisten, ...) ($M = 6.02$ uren, $SD = 31.22$). Het *secundair onderwijs* bleek voornamelijk over een interne leerlingbegeleider te kunnen beschikken ($M = 14.02$ uren, $SD = 13.02$), gevolgd door een GOK-leerkracht ($M = 5.98$ uren, $SD = 11.50$) en andere functies ($M = 7.68$ uren, $SD = 29.96$).

²¹ De vraag werd als volgt geformuleerd: “Welke specifieke omkadering die zich richt op de zorg voor leerlingen is aanwezig binnen uw school (buiten het CLB)? Hoeveel uren (geen lestijden) beslaat hun opdracht gemiddeld (tijdens het schooljaar 2005-2006)?” (uitgedrukt per week)

Tabel 64
Kenmerken van de betrokken scholen (directievragenlijst)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
NET	gemeenschapsonderwijs	160	28.17
	vrij gesubsidieerd net	349	61.44
	officieel gesubsidieerd net	59	10.39
	totaal	568	100.00
REGULIER/BUITENGEWOON	regulier onderwijs	506	88.77
	buitengewoon onderwijs	64	11.23
	totaal	570	100.00
ONDERWIJSNIVEAU	autonoom kleuteronderwijs	20	3.51
	autonoom lager onderwijs	37	6.49
	basisonderwijs	342	60.00
	secundair onderwijs	171	30.00
	totaal	570	100.00
ONDERWIJSNIVEAU (regulier onderwijs)	autonoom kleuteronderwijs	20	3.95
	autonoom lager onderwijs	20	3.95
	basisonderwijs	319	63.04
	secundair onderwijs	147	29.05
	totaal	506	100.00
ONDERWIJSNIVEAU (buitengewoon onderwijs)	autonoom lager onderwijs	17	26.56
	basisonderwijs	23	35.94
	secundair onderwijs	24	37.50
	totaal	64	100.00
AANTAL VESTIGINGSPLAATSEN	1 vestigingsplaats	344	63.47
	2 vestigingsplaatsen	152	28.04
	3 vestigingsplaatsen	36	6.64
	4 vestigingsplaatsen	7	1.29
	5 vestigingsplaatsen	2	0.37
	6 vestigingsplaatsen	1	0.18
	totaal	542	100.00
INTERNE ZORGSTRUCTUUR	niet aanwezig	17	3.04
	1 persoon	104	18.60
	2 personen	243	43.47
	3 personen	153	27.37
	4 personen	32	5.72
	5 personen	10	1.79
	totaal	559	100.00

Wat betreft de *onderwijsvormen* binnen het regulier secundair onderwijs, was zowel het ASO, BSO, DBSO, KSO als TSO vertegenwoordigd in de responsgroep. Er waren wel meer directieleden uit scholen met een TSO-richting in de responsgroep aanwezig dan we op basis van de populatie van reguliere secundaire scholen zouden verwachten (63.95% tgo. 52.00% in

de populatie van scholen): $\chi^2 (1, n = 147) = 8.40, p < .01$. Wat betreft de overige onderwijsvormen binnen het regulier secundair onderwijs, week de verdeling binnen de responsgroep van directieleden niet significant af van de verdeling binnen de populatie van scholen (voor ASO, $\chi^2 (1, n = 147) = 0.76, p = .38$; voor BSO, $\chi^2 (1, n = 147) = 3.64, p = .06$; voor DBSO, $\chi^2 (1, n = 147) = 0.04, p = .84$; voor KSO, $\chi^2 (1, n = 147) = 0.46, p = .50$). Aangezien weinig directieleden uit scholen met een KSO- en/of een DBSO-richting aanwezig waren, moet de representativiteit hiervan met enige voorzichtigheid bekeken worden. Verder waren enkele directieleden van middenschoolen en scholen met een onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers aanwezig. Tenslotte had één directielid binnen het Syntra-Vizo-netwerk en van een Centrum voor Deeltijdse Vorming een vragenlijst ingevuld (tabel 65).

Tabel 65

Aantal respondenten per onderwijsvorm binnen het regulier secundair onderwijs

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
ONDERWIJSVORM (regulier sec. onderwijs)	ASO	78	53.06
	BSO	88	59.86
	DBSO	8	5.44
	KSO	8	5.44
	TSO	94	63.95
	middenschool	35	23.81
	onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers	3	2.04
	Centrum voor Deeltijdse Vorming	1	0.68
	Vizo-syntra-opleiding	1	0.68

Binnen de subgroep scholen uit het *buitengewoon onderwijs* waren alle *typen* aanwezig. Voor het buitengewoon secundair onderwijs vonden we dat in de responsgroep alle *opleidingsvormen* vertegenwoordigd waren (tabel 66).

Tabel 66

Aantal respondenten per type/opleidingsvorm binnen het buitengewoon onderwijs

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
TYPE (buitengewoon onderwijs)	type 1	48	75.00
	type 2	29	45.31
	type 3	19	29.69
	type 4	16	25.00
	type 5	2	3.13
	type 6	9	14.06
	type 7	8	12.50
	type 8	23	35.94
OPLEIDINGSVORM (buitengewoon sec. onderwijs)	opleidingsvorm 1	15	62.50
	opleidingsvorm 2	11	45.83
	opleidingsvorm 3	14	21.88
	opleidingsvorm 4	1	4.16

4.2.2. CLB-ondersteuning

Bijna één vijfde van de scholen in de responsgroep (19.55%) had één CLB-medewerker ter beschikking. Binnen ongeveer 75% van de scholen bestond het *CLB-team* uit twee tot vier medewerkers. Aan 4.47% van de betrokken scholen waren meer dan vier CLB-medewerkers verbonden (tabel 67).

Wat betreft de *begeleidingsdomeinen* waarop het CLB volgens de respondenten momenteel de klemtoon legt, waren de resultaten voor de directieleden analoog met die van de overige schoolpersoneelsleden. Volgens de meeste directieleden (72.63%) legt het CLB momenteel bij de ondersteuning aan de school de klemtoon op het ‘psychisch en sociaal functioneren’ van de leerlingen. Het ‘leren en studeren’ werd door 64.04% van de respondenten aangeduid als het begeleidingsdomein waarop het CLB binnen de ondersteuning aan de school de klemtoon legt. Het domein van de ‘schoolloopbaanbegeleiding’ en de ‘preventieve gezondheidszorg’ werden opnieuw minder vermeld (respectievelijk 52.59% en 54.38% van de respondenten) (tabel 67).

61.72% van de directieleden wensten bij één of meerdere begeleidingsdomeinen meer ondersteuning vanwege het CLB (1.79% had hierover geen mening). Het ‘leren en studeren’ werd door de directieleden het meest frequent aangeduid als het domein waarop de school meer nood aan ondersteuning vanwege het CLB heeft (34.35%), gevolgd door het ‘psychisch

en sociaal functioneren' (31.84%), de 'schoolloopbaanbegeleiding' (12.16%) en de 'preventieve gezondheidszorg' (11.09%) (tabel 67).

Verder hadden enkele vragen betrekking op de *CLB-activiteiten* binnen de school. Drie activiteiten werden door meer dan 50% van de respondenten aangeduid als een activiteit waarop het CLB de klemtoon legt binnen de ondersteuning aan de school: deelnemen aan overleg (zorgteam, ...) (78.71%), gesprekken met ouders (54.74%) en diagnostiek (54.03%). De overige CLB-activiteiten die we voorlegden, omschreven ze minder als een activiteit waaraan het CLB relatief het meeste tijd spendeert: individuele gesprekken met een interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator (39.53%), gesprekken met een leerling of leerlingengroep (29.16%), schoolondersteuning (preventie en ondersteuning bij het zorgbeleid op school) (21.29%), contacten met externen (18.43%) en individuele gesprekken met leerkrachten (12.52%) (tabel 67).

50.64% van de directieleden was van mening dat er één of meerdere activiteiten zijn waaraan het CLB te weinig tijd spendeert in vergelijking met andere activiteiten. We stelden vast dat voornamelijk schoolondersteuning (30.59%) en individuele gesprekken met een leerkracht (18.25%) activiteiten zijn waaraan volgens deze cliënten het CLB relatief meer tijd zou moeten spenderen dan ze feitelijk doen. De respondenten verwezen hierbij in mindere mate naar volgende activiteiten: diagnostiek (12.88%), gesprekken met een leerling of leerlingengroep (11.63%), ondersteuning in het contact met externen (10.55%), gesprekken met ouders (6.62%), individuele gesprekken met een interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator (5.01%) en deelname aan overleg op school (4.83%) (tabel 67).

Verder hadden enkele vragen betrekking op *de vaste spreekuren* van het CLB op school. Ruim één of drie directieleden (35.26%) vermeldde dat het CLB tijdens het schooljaar 2005-2006 geen vaste spreekuren op school had. 45.76% evalueerde de frequentie van vaste CLB-sprekken als onvoldoende en 78.31% vindt belangrijk dat het CLB dergelijke overlegmomenten op school heeft (tabel 67).

Ten slotte gaf 36.82% van de directieleden aan dat er tijdens het schooljaar 2005-2006 *wisselingen* waren bij de CLB-medewerkers verbonden aan de school, wat de meerderheid (51.85%) als vervelend omschreef (tabel 67).

Tabel 67

Kenmerken van de CLB-ondersteuning aan de school (directievragenlijst)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
AANTAL CLB-MEDEWERKERS	1 CLB-medewerker	105	19.55
	2 CLB-medewerkers	134	24.95
	3 CLB-medewerkers	137	25.51
	4 CLB-medewerkers	137	25.51
	5 CLB-medewerkers	21	3.91
	6 CLB-medewerkers	2	0.37
	12 CLB-medewerkers	1	0.19
	totaal	537	100.00
BEGELEIDINGSDOMEIN (actueel)	leren en studeren	358	64.04
	schoolloopbaanbegeleiding	294	52.59
	psychisch en sociaal functioneren	406	72.63
	preventieve gezondheidszorg	304	54.38
BEGELEIDINGSDOMEIN (gewenst)	leren en studeren	192	34.35
	schoolloopbaanbegeleiding	68	12.16
	psychisch en sociaal functioneren	178	31.84
	preventieve gezondheidszorg	62	11.09
CLB-ACTIVITEITEN (actueel)	diagnostiek	302	54.03
	contacten met externen	103	18.43
	individuele gesprekken met leerkracht	70	12.52
	individuele gesprekken met een ILB	221	39.53
	overleg (cel leerlingbegeleiding, ...)	440	78.71
	gesprekken leerling/ leerlingengroep	163	29.16
	gesprekken met ouders	306	54.74
	schoolondersteuning (zorgbeleid, ...)	119	21.29
	andere	9	1.61
CLB-ACTIVITEITEN (gewenst)	diagnostiek	72	12.88
	contacten met externen	59	10.55
	individuele gesprekken met leerkracht	102	18.25
	individuele gesprekken met een ILB	28	5.01
	overleg (MDO, ...)	27	4.83
	gesprekken leerling/ leerlingengroep	65	11.63
	gesprekken met ouders	37	6.62
	schoolondersteuning (preventie,...)	171	30.59
	andere	27	4.83
FREQUENTIE VASTE SPREEKUREN	geen	183	35.26
	1-3 uur/week	162	31.21
	4-6 uur/week	62	11.95
	> 6 uur per week	52	10.02
	andere	60	11.56
	totaal	519	100.00
EVALUATIE VASTE SPREEKUREN	voldoende	256	54.24
	onvoldoende	216	45.76
	totaal	472	100.00

(vervolg tabel 67)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
BELANG VASTE SPREEKUREN	belangrijk	408	78.31
	niet belangrijk	113	21.69
	totaal	521	100.00
WISSELING CLB-MEDEWERKERS	ja	197	36.82
	neen	334	62.43
	ik weet het niet	4	0.75
	totaal	535	100.00
EVALUATIE WISSELING CLB	vervelend	98	51.85
	vlot verlopen	91	48.15
	totaal	189	100.00

In bijlage 14 vermeldde we de kenmerken van het verloop van de CLB-ondersteuning, waarbij we achtereenvolgens een opsplitsing maakten tussen de bevroegde directieleden uit het regulier/buitengewoon onderwijs, het basis- /secundair onderwijs en het reguliere basis- / regulier secundair onderwijs.

5. De CLB-medewerker

In deze paragraaf bespreken we ten eerste verscheidene achtergrondkenmerken van de persoon van de bevroegde CLB-medewerkers (5.1.) en de beleving van het werk als CLB-medewerker (5.2.). Bij deze analyses werden de CLB-medewerkers betrokken van wie we een vragenlijst konden koppelen aan een leerkrachtvragenlijst (in het kader van het predictorenonderzoek van de cliënttevredenheid bij leerkrachten, zie hoofdstuk 15). In het totaal werden deze analyses uitgevoerd op de data verkregen via 408 CLB-medewerkers (waarvan voor 28 vragenlijsten onduidelijk was welke CLB-medewerker deze invulde aangezien een – door de medewerker toe te kennen – persoonlijke code ontbrak). Vervolgens bespreken we de evaluatie van de samenwerking met de personeelsleden van de school van wie de CLB-medewerker een vragenlijst ontvangen had (volgens de visie van de CLB-medewerker) (5.3.).

5.1. Persoon van de CLB-medewerker

De CLB-medewerkers hadden een gemiddelde *leeftijd* van ongeveer 40 jaar ($SD = 11$ jaar). De jongste medewerker was 22 jaar en de oudste respondent had een leeftijd van 63 jaar. 81.05% van de respondenten was een vrouw (tabel 68).

Ongeveer de helft van de respondenten (53.55%) had enkel een bachelordiploma en 44.42% had enkel masterdiploma. Een kleiner percentage (2.03%) had zowel een bachelordiploma als een masterdiploma. De studierichtingen die het meest frequent vertegenwoordigd werden binnen de responsgroep, waren psychologie (29.35%), maatschappelijk werk (24.63%), toegepaste psychologie (17.91%) en pedagogische wetenschappen (16.42%) (tabel 68).

Gemiddeld genomen ondersteunde de CLB-medewerker tijdens het schooljaar 2005-2006 vijf *scholen* ($M = 4.97$, $SD = 4.38$). De respondent was gemiddeld ongeveer negen *schooljaren* verbonden aan de school van wie men een vragenlijst gekregen had ($M = 8.79$, $SD = 8.11$).

Verder was de meerderheid (60.00%) voltijds werkzaam in het betrokken CLB en 40.00% had een deeltijds tewerkstellingsgraad (tabel 68).

96.22% van de CLB-medewerkers had meer dan één schooljaar *ervaring* in *het betrokken CLB*. De gemiddelde ervaring bedroeg ongeveer 11 schooljaren ($M = 10.54$, $SD = 9.01$). 97.48% had meer dan één schooljaar *ervaring* in *de PMS-/CLB-sector*. De gemiddelde ervaring bedroeg hierbij ongeveer 15 schooljaren ($M = 14.62$, $SD = 10.43$) (tabel 68).

Tabel 68

Kenmerken van de persoon van de CLB-medewerker (CLB-medewerker-vragenlijst)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
GESLACHT	man	76	18.95
	vrouw	325	81.05
	totaal	401	100.00
DIPLOMA	bachelor	211	53.55
	master	175	44.42
	bachelor en master	8	2.03
	totaal	394	100.00
STUDIERICHTING	toegepaste psychologie	72	17.91
	geneeskunde	2	0.50
	kinesitherapie	0	0.00
	logopedie	1	0.25
	maatschappelijk werk	99	24.63
	pedagogische wet.	66	16.42
	psychologie	118	29.35
	verpleegkunde	45	11.19
AMBT	arts	2	0.50
	maatschappelijk werker	98	24.38
	paramedisch werker	46	11.44
	psycho-pedagogisch consulent	180	44.78
	psycho-pedagogisch werker	75	18.66
TEWERKSTELLINGSGRAAD	voltijds	237	60.00
	deeltijds	158	40.00
	totaal	395	100.00
PROFESSIONELE ERVARING (in de CLB (PMS)-sector)	≤ 1 schooljaar	10	2.52
	> 1 schooljaar	387	97.48
	totaal	397	100.00
PROFESSIONELE ERVARING (in dit CLB)	≤ 1 schooljaar	15	3.78
	> 1 schooljaar	382	96.22
	totaal	397	100.00

5.2. Beleving werk als CLB-medewerker

De *algemene jobtevredenheid*, gescoord op een Likert-schaal gaande van 1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord, bedroeg gemiddeld 3.05 ($SD = 0.57$). De algemene jobtevredenheid was dus voor de bevraagde CLB-medewerkers in het algemeen hoog. Wat betreft de *beleving van hun werk (mate van emotionele uitputting en vitaliteit, zeven-punten-schaal)* stelden we vast dat men gemiddeld genomen 4.37 scoorde op de *vitaliteitsschaal* ($SD = 0.85$). De gemiddelde CLB-medewerker beschikt dus dikwijls tot zeer dikwijls over veel

energie en (geestelijke) veerkracht, voelt zich sterk en fit en geraakt niet snel vermoeid tijdens de uitoefening van zijn beroepsactiviteiten. Op de schaal die peilt naar de mate van *emotionele uitputting* scoorden zij gemiddeld 1.59 ($SD = 0.91$). De gemiddelde CLB-medewerker voelt zich m.a.w. sporadisch tot af en toe (eens per maand of minder) mentaal vermoeid.

Verder onderzochten we de *beleving* van verschillende aspecten van de *professionele omgeving* (namelijk het CLB waarin men te werkgesteld is) dat mogelijks een invloed heeft op de jobsatisfactie en de mate van emotionele uitputting/vitaliteit dat men ervaart als CLB-medewerker (tabel 69). Een eerste aspect had betrekking op de *leermogelijkheden* wat men in het algemeen positief beoordeelde. In het algemeen geeft het werk als CLB-medewerker de respondenten het gevoel er iets mee te kunnen bereiken en voornamelijk ervaart men voldoende mogelijkheden om nieuwe dingen te leren.

Verder bleek dat men veelal de *relaties met collega's* als positief beoordeelde, aangezien de overgrote meerderheid op zijn CLB-collega's kan rekenen wanneer men in het werk moeilijk krijgt, zich gewaardeerd voelt door zijn collega's, voldoende vertrouwen ervaart en goed met de CLB-collega's over het werk kan praten.

Wat betreft de *(on)duidelijkheid over het werk als CLB-medewerker* heeft de CLB-medewerker meestal een helder zicht op de verwachtingen van zijn collega's ten aanzien van zichzelf. Men weet eveneens veelal duidelijk wat men zelf van zijn collega's mag verwachten. Hoewel voor de meerderheid (71.82%) in het algemeen duidelijk vastligt wat zijn taak als CLB-medewerker is, vermeldde ongeveer één op vier CLB-medewerkers (28.17%) dat soms/nooit zijn taken duidelijk zijn.

Bovendien waren de bevraagde CLB-medewerkers in het algemeen van mening dat er voldoende *mogelijkheden* op het CLB zijn om collega's te *overleggen*. Zij rapporteerden eveneens voldoende overlegmogelijkheden om vragen/problemen aan collega's van andere disciplines voor te leggen.

De overgrote meerderheid (73.37%) gaf verder aan dat men voldoende *hulpmiddelen* op het CLB ter beschikking heeft om goed zijn taken als CLB-medewerker uit te voeren.

We stelden vast dat voornamelijk de relaties met de oversten op het CLB, het verloop van de communicatie binnen het CLB en de inspraakmogelijkheden in vergelijking met voorgaande aspecten minder goed beoordeeld werden (hoewel we benadrukken dat de meerderheid deze aspecten veelal positief evalueerde). Ten aanzien van de *relaties met de oversten op het CLB* bleek dat ongeveer één op drie CLB-medewerkers slechts soms/nooit op zijn oversten kan rekenen wanneer men het moeilijk krijgt op zijn werk, de oversten in het CLB (indien nodig) om hulp kan vragen en zich door hen gewaardeerd voelt in zijn werk. Wat betreft *de communicatie binnen het CLB*, bleek dat voornamelijk de transparantie van de besluitvorming binnen het CLB minder goed beoordeeld werd. De respondenten waren in mindere mate van mening dat ze slechts soms/nooit van belangrijke dingen in het betrokken CLB goed op de hoogte worden gehouden. Op vlak van de beleving van *de inspraakmogelijkheden* binnen het betrokken CLB, vond ruim één op drie medewerkers dat zij slechts soms/nooit mee kunnen beslissen over dingen die met hun werk te maken hebben en dat men voldoende kan overleggen met hun oversten over het werk.

Tabel 69

Beleving professionele omgeving door de CLB-medewerker (CLB-medewerker-vragenlijst)

ASPECT WERKOMGEVING	nooit (%)	soms (%)	vaak (%)	altijd (%)
LEERMOGELIJKHEDEN				
Geeft uw werk het gevoel er iets mee te kunnen bereiken? (<i>N</i> = 398)	0.25	27.89	64.32	7.54
Biedt uw werk voldoende mogelijkheden om nieuwe dingen te leren? (<i>N</i> = 400)	0.00	17.75	66.00	16.25
RELATIES MET COLLEGA'S				
Kan u op uw CLB-collega's rekenen wanneer u in uw werk moeilijk krijgt? (<i>N</i> = 400)	0.50	14.50	40.75	44.25
Voelt u zich in uw werk door uw CLB-collega's gewaardeerd? (<i>N</i> = 399)	1.00	14.04	57.89	27.07
Ervaart u voldoende vertrouwen in uw werk vanwege uw CLB-collega's? (<i>N</i> = 401)	0.50	8.73	55.86	34.91
Kan u goed met uw CLB-collega's over het werk praten? (<i>N</i> = 400)	0.25	5.50	43.00	51.25
RELATIES MET UW OVERSTEN IN HET CLB				
Kan u op uw oversten rekenen wanneer u het wat moeilijk krijgt in uw werk? (<i>N</i> = 396)	7.32	35.86	34.85	21.97
Kan u, als dat nodig is, uw oversten in het CLB om hulp vragen? (<i>N</i> = 396)	5.56	29.04	37.37	28.03
Voelt u zich in uw werk door uw oversten gewaardeerd? (<i>N</i> = 397)	6.30	29.72	44.58	19.40
(ON)DUIDELIJKHEID OVER UW WERK ALS CLB-MEDEWERKER				
Weet u precies wat uw CLB-collega's van u verwachten? (<i>N</i> = 397)	0.25	12.59	69.27	17.88
Ligt duidelijk voor u vast wat precies uw taak is als CLB-medewerker? (<i>N</i> = 394)	2.03	26.14	52.28	19.54
Weet u precies wat u van uw CLB-collega's mag verwachten? (<i>N</i> = 397)	0.50	20.65	64.23	14.61
COMMUNICATIE				
Wordt u van belangrijke dingen in uw CLB goed op de hoogte gehouden? (<i>N</i> = 398)	0.00	21.36	52.76	25.88
Is de manier waarop de besluitvorming loopt in uw CLB voor u duidelijk? (<i>N</i> = 397)	3.02	37.03	44.33	15.62
INSPRAAK				
Kan u meebeslissen over dingen die met uw werk te maken hebben? (<i>N</i> = 400)	4.00	39.50	47.00	9.50
Kunt u met uw oversten in uw CLB voldoende overleggen over uw werk? (<i>N</i> = 396)	7.58	39.65	37.37	15.40
OVERLEGMOGELIJKHEDEN				
Kan u met uw collega's voldoende overleggen over uw werk? (<i>N</i> = 398)	0.75	14.57	53.02	31.66
Kan u vragen/problemen voorleggen aan collega's van andere disciplines? (<i>N</i> = 398)	0.25	11.06	48.99	39.70
HULPMIDDELEN				
Heeft u voldoende hulpmiddelen op het CLB ter beschikking? (<i>N</i> = 398)	1.76	24.87	56.03	17.34

5.3. Samenwerking tussen school en CLB-medewerker

De meerderheid van de bevroegde CLB-medewerkers (55.53%) gaf aan dat ze wekelijks (37.58%) of tweewekelijks (17.95%) een *formeel overlegmoment* met een personeelslid uit de school hadden (tabel 70).

De helft van de CLB-medewerkers (54.23%) plande geen *vaste spreekuren* in de school. Ongeveer één op vier CLB-ers (23.64%) had één tot drie vaste spreekuren op school. 22.13% van de respondenten had minstens vier vaste spreekuren per week in de school (tabel 70).

Gemiddeld waren de bevraagde CLB-medewerkers negen *schooljaren verbonden aan de school* van wie men de vragenlijst ontvangen had ($M = 8.71$; $SD = 8.02$).

Tabel 70

Frequentie formeel overleg en vaste spreekuren (CLB-medewerker-vragenlijst)

Achtergrondkenmerk		Aantal respondenten	%
FREQUENTIE FORMEEL OVERLEG	geen	8	1.67
	wekelijks	180	37.58
	tweewekelijks	86	17.95
	driewekelijks	26	5.43
	maandelijks	67	13.99
	trimesterieel	98	20.46
	2 keer per jaar	14	2.92
	jaarlijks	0	0.00
	totaal	479	100.00
VASTE SPREEKUREN	geen	250	54.23
	1-3 uur/week	109	23.64
	4-6 uur/week	52	11.28
	> 6 uur per week	50	10.85
	totaal	461	100.00

Verder peilden 26 items op de vragenlijst naar de *visie van de CLB-medewerker op de samenwerking met de schoolpersoneelsleden*. Deze items beantwoordden de respondenten op een vier-punts-Likert-schaal (1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord) (tabel 71).

Ten eerste vroegen enkele items (1-3) of de CLB-medewerker het gevoel had dat hij de schoolpersoneelsleden goed kon ondersteunen bij hun vragen. De overgrote meerderheid van de bevraagde CLB-medewerkers was hiermee (helemaal) akkoord. Indien men (helemaal) niet akkoord was, had dit voornamelijk betrekking op de vragen van de leerkrachten. 14.15% had het gevoel dat men de leerkrachten niet goed kan ondersteunen bij hun vragen (tgo. 8.09% en 9.74% die het gevoel had respectievelijk de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directie niet goed te kunnen ondersteunen bij hun vragen) (tabel 71).

Verder bevroeg een aantal items (5-7) of de CLB-medewerker het gevoel had dat de schoolpersoneelsleden in het algemeen tevreden waren over de ondersteuning door het CLB-team. De meerderheid van de respondenten ging hiermee (helemaal) akkoord. De CLB-medewerkers gaven aan dat voornamelijk de leerkrachten minder tevreden waren: 13.56% had de indruk dat de leerkrachten in het algemeen niet tevreden waren over de CLB-ondersteuning (tgo. 4.96% en 5.27% wat betreft de algemene tevredenheid van respectievelijk de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directieleden) (tabel 71).

Ten derde verwezen enkele items (8-10) naar de mate waarin de CLB-medewerker zich gewaardeerd voelde door de schoolpersoneelsleden. Hierbij bleek dat men zich het minst gewaardeerd voelde door de leerkrachten, aangezien 17.06% (helemaal) niet akkoord was met de voorgelegde stelling (tgo. 5.29% en 5.82% die zich niet gewaardeerd voelde door respectievelijk de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator en directie) (tabel 71).

Ten vierde peilde een aantal items (14-16) naar de visie van de CLB-medewerkers op de *verwachtingen* van de schoolpersoneelsleden. De respondenten gaven aan dat de meerderheid van de schoolpersoneelsleden realistische verwachtingen ten aanzien van zichzelf als CLB-medewerker had. Ongeveer één op drie CLB-medewerkers (31.44%) vermeldde dat de verwachtingen van de leerkrachten in de school niet realistisch waren. Wat betreft de verwachtingen van de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directieleden, lag dit percentage aanzienlijk lager (respectievelijk 9.27% en 12.67%).

Verder bevroegen we of de schoolpersoneelsleden open stonden voor *kritische bedenkingen* (item 17-19). We stelden analoog met voorgaande items enerzijds de tendens vast dat de meerderheid van de schoolpersoneelsleden volgens de CLB-medewerkers een positieve houding tegenover kritische bedenkingen had. Anderzijds evalueerden de respondenten op dit vlak wederom de samenwerking met de leerkrachten als minder goed in vergelijking met de andere schoolpersoneelsleden.

Een aantal items had betrekking op de samenwerking met alle personeelsleden binnen de school (waarbij dus niet verwezen werd naar een specifieke categorie van schoolpersoneelsleden). 94.54% van de respondenten had het gevoel op de school *zinvol werk* te verrichten (item 4). 90.91% voelde zich *op zijn gemak in de school* (item 11). 80.19% was tevreden over het *verloop* van de *formele overlegmomenten* in de school. Bijna één op vijf

CLB-medewerkers (19.80%) was m.a.w. van mening dat het formeel overleg met de school in het algemeen niet goed verliep (item 12). 89.09% van de respondenten evalueerde dat de *afspraken* tussen de schoolpersoneelsleden en zichzelf vlot tot stand kwamen (item 13). Bovendien vond 88.89% dat er duidelijke afspraken zijn met de school over wat ze van het CLB kunnen verwachten (item 25). Verder bleek dat de meerderheid van respondenten (90.88%) (helemaal) akkoord ging met de stelling dat de *interne leerlingbegeleiding en de leerlingbegeleiding door het CLB elkaar goed aanvullen* in de desbetreffende school (item 20). We stelden dit ook vast voor de stelling dat de school voldoende haar *verantwoordelijkheid* opneemt *in de eerstelijnszorg* aan leerlingen (87.33%) en dat de *subsidiare werking* van het CLB voldoende *aanvaard* wordt door de school (82.67%). 32.16% van de bevraagde CLB-medewerkers was van mening dat de *interne communicatie* in de school niet vlot verliep (item 23). De *communicatie* naar het CLB toe over *interne activiteiten op vlak van de zorg voor leerlingen* werd door de respondenten beter beoordeeld, aangezien 18.68% (helemaal) niet akkoord was met de voorgelegde stelling (item 24). Ten slotte bleek dat de overgrote meerderheid van de CLB-medewerkers in het algemeen tevreden was over de samenwerking tussen het CLB en de school (item 26).

Tabel 71

Beoordeling samenwerking tussen school en CLB-medewerker (CLB-medewerker-vragenlijst)

ITEM	ASPECT SAMENWERKING	helemaal niet akkoord (%)	niet akkoord (%)	akkoord (%)	helemaal akkoord (%)
1	ondersteuning LKR (<i>N</i> = 509)	0.20	13.95	79.96	5.89
2	ondersteuning ILB (<i>N</i> = 507)	0.59	7.50	78.50	13.41
3	ondersteuning directie (<i>N</i> = 513)	0.19	9.55	78.75	11.50
4	gevoel zinvol werk (<i>N</i> = 513)	0.39	5.07	69.98	24.56
5	LKR in het algemeen tevreden (<i>N</i> = 509)	0.20	13.36	81.34	5.11
6	directie in het algemeen tevreden (<i>N</i> = 512)	0.39	4.88	76.37	18.36
7	ILB in het algemeen tevreden (<i>N</i> = 504)	0.20	4.76	76.19	18.85
8	waardering van LKR (<i>N</i> = 510)	1.18	15.88	70.59	12.35
9	waardering van ILB (<i>N</i> = 511)	0.20	5.09	68.10	26.61
10	waardering van directie (<i>N</i> = 516)	0.39	5.43	68.99	25.19
11	voel me op mijn gemak in school (<i>N</i> = 517)	0.77	8.32	53.00	37.91
12	tevreden verloop formeel overleg (<i>N</i> = 510)	1.76	18.04	59.80	20.39
13	vlot tot stand komen afspraken (<i>N</i> = 513)	0.78	10.14	66.28	22.81
14	realistische verwachtingen (LKR) (<i>N</i> = 512)	2.73	28.71	62.70	5.86
15	realistische verwachtingen (ILB) (<i>N</i> = 507)	0.20	9.07	76.92	13.81
16	realistische verwachtingen (directie) (<i>N</i> = 513)	0.78	11.89	73.29	14.04
17	ILB open kritische bedenkingen (<i>N</i> = 509)	0.59	6.09	73.28	20.04
18	directie open kritische bedenkingen (<i>N</i> = 514)	0.78	13.23	68.09	17.90
19	LKR open kritische bedenkingen (<i>N</i> = 505)	1.78	20.00	71.68	6.53
20	complementariteit ILB en CLB (<i>N</i> = 504)	0.20	8.93	66.67	24.21
21	eerstelijnszorg vanwege school (<i>N</i> = 513)	0.97	11.70	56.53	30.80
22	aanvaarding subsidiaire werking (<i>N</i> = 508)	1.18	16.14	63.58	19.09
23	vlotte interne communicatie (<i>N</i> = 513)	3.51	28.65	57.31	10.53
24	informatie zorgactiviteiten (<i>N</i> = 514)	1.17	17.51	62.65	18.68
25	duidelijke afspraken verwachtingen (<i>N</i> = 513)	0.78	10.33	72.32	16.57
26	tevredenheid samenwerking (<i>N</i> = 510)	0.59	6.08	61.96	31.37

Noot: ILB = interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator

Noot: LKR = leerkrachten

6. Besluit

In dit hoofdstuk bespraken we achtereenvolgens voor de definitieve afname een aantal relevante achtergrondkenmerken van de schoolpersoneelsleden en de CLB-medewerkers. We verwezen hierbij naar kenmerken die op niveau van de cliënt/CLB-medewerker en zijn professionele omgeving gesitueerd waren. Tevens kwam een aantal karakteristieken aan bod dat betrekking had op het verloop van de ondersteuning van het CLB aan het schoolpersoneelslid en de school waarin men werkzaam was.

HOOFDSTUK 9.
DEFINITIEVE AFNAME
TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN:
Resultaten psychometrische analyse leerkrachten

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

INHOUDSTAFEL

1. Inleiding

2. Evaluatie psychometrische kwaliteiten

2.1. Itemanalyse

2.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

2.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

2.3. Exploratorische factoranalyse

2.3.1. Inleiding

2.3.2. Initiële factoroplossing

2.3.3. Factoroplossing na rotatie

2.4. Confirmatorische factoranalyse

3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten leerkrachtvragenlijst

3.1. Itemanalyse: gemiddelde en standaardafwijking

3.2. Betrouwbaarheid

3.2.1. Interne consistentie

3.2.2. Test-hertest-betrouwbaarheid

4. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van de psychometrische analyse van de leerkrachtvragenlijst zoals voorgelegd tijdens de definitieve afname. Eerst komt de psychometrische analyse op itemniveau aan bod (2.1.), gevolgd door een evaluatie van de interne consistentie van de vragenlijst (2.2.). Verder lichten we de exploratorische factoranalyse toe die we uitvoerden met het oog op het optimaliseren van de constructvaliditeit (2.3.). Deze resultaten gaven ons aanwijzingen om de leerkrachtvragenlijst verder aan te passen. Vervolgens geven we de resultaten van de confirmatorische factoranalyse weer (2.4.). Ten slotte bespreken we de psychometrische kwaliteiten van de aangepaste (definitieve) leerkrachtvragenlijst.

2. Evaluatie psychometrische kwaliteiten

2.1. Itemanalyse

2.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

Analoog met de proefafname onderzochten we voor ieder item het gemiddelde, standaardafwijking en verdelingskenmerken. De tevredenheidsvragenlijst voor leerkrachten bestond uit 48 items die peilden naar specifieke aspecten van de tevredenheid over de ondersteuning door een bepaalde CLB-medewerker (namelijk diegene die de leerkracht voor ogen hield bij het beantwoorden van de items). Bovendien formuleerden we twee items die de algemene tevredenheid van de leerkrachten bevroegen. Een eerste algemeen tevredenheidsitem had betrekking op de ondersteuning door de specifieke CLB-medewerker (die de leerkracht voor ogen hield bij het beantwoorden van de items) en een tweede item verwees naar de algemene tevredenheid over het CLB-team verbonden aan de school.

De tevredenheidsitems scoorden de schoolpersoneelsleden, analoog met de proefafname, op een vier-punts-Likert-schaal (1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord). De antwoordcategorie ‘niet van toepassing’ werd aangeduid, indien het item niet van toepassing was op de samenwerking met het CLB tijdens het schooljaar 2005-2006. In bijlage 15

vermelden we voor de leerkrachtvragenlijst (zoals voorgelegd tijdens de definitieve afname) per item het percentage van de gegeven scores, opgesplitst per antwoordcategorie op de vierpunts-Likert-schaal. Net zoals tijdens de proefafname formuleerden we op de schoolvragenlijsten één loyaliteitsvraag (“Zou u collega’s binnen de school aanraden om beroep te doen op het CLB”) dat gescoord werd tussen 1 (zeker niet) en 5 (zeker wel).

Geen enkel item had een *gemiddelde score* lager dan 2.50 (centrum van het mogelijke bereik van de antwoordmogelijkheden). 25 itemscores hadden een gemiddelde tussen 2.50 en 3.00 en 23 itemscores hadden een gemiddelde van 3.00 of hoger. De itemgemiddelden waren dus hoog, wat vermoedelijk wijst op een hoge algemene tevredenheid bij de leerkrachten. Het is evenwel ook mogelijk dat de items te weinig differentiëren tussen de verschillende niveaus van tevredenheid. Op basis van de relatief hoge *standaardafwijkingen* achten we echter deze mogelijkheid minder waarschijnlijk. Ieder item werd immers gekenmerkt door een standaardafwijking hoger dan 0.50, wat een indicatie is voor een matige tot behoorlijke variabiliteit. Wat betreft de *verdelingskenmerken* waren de meeste items significant ($p < .05$) scheef verdeeld (behalve item 23 en item 20). Bijna alle items (behalve item 23 en item 20) waren negatief scheef verdeeld, wat betekent dat de leerkrachten in het algemeen de items positief evalueerden (tabel 72).

Tabel 72

Itemkenmerken (definitieve afname leerkrachtvragenlijst) (items geordend volgens het gemiddelde)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
14	gaat discreet om met informatie	1560	3.59	0.56	-1.18	.00	1.64	.00
13	ik kan de CLB-medewerker vertrouwen	1544	3.52	0.60	-1.09	.00	1.30	.00
15	luistert naar mijn visie als leerkracht	1544	3.41	0.64	-0.91	.00	1.14	.00
10	behandelt mij als een gelijkwaardige partner	1543	3.40	0.65	-0.85	.00	0.66	.00
28	respect voor de waarden van de school	1531	3.40	0.54	-0.22	.00	-0.18	.15
18	erkent mijn competenties als leerkracht	1505	3.34	0.60	-0.52	.00	0.62	.00
43	veroordeelt niet wat ik denk en voel	1440	3.33	0.60	-0.61	.00	1.23	.00
25	informatie is verstaanbaar	1530	3.31	0.59	-0.57	.00	1.22	.00
12	toont interesse in de zorg voor leerlingen	1534	3.30	0.65	-0.61	.00	0.38	.00
33	begaan met onze school	1521	3.27	0.62	-0.51	.00	0.64	.00
1	informatie wanneer CLB op school te spreken	1565	3.27	0.77	-0.87	.00	0.32	.01
29	toont zich bereid om mij te ondersteunen	1526	3.26	0.62	-0.48	.00	0.47	.00
27	houdt zich aan gemaakte afspraken	1530	3.26	0.64	-0.59	.00	0.62	.00
39	deskundig om mij te ondersteunen	1503	3.26	0.68	-0.74	.00	0.79	.00
19	doet moeite om mijn behoefte te begrijpen	1478	3.24	0.62	-0.43	.00	0.49	.00
40	neemt voldoende tijd om naar mij te luisteren	1519	3.22	0.69	-0.73	.00	0.77	.00
5	voldoende voeling met de zorgstructuur	1543	3.20	0.73	-0.75	.00	0.51	.00
16	kan zich goed inleven in mijn positie	1517	3.16	0.72	-0.59	.00	0.20	.11
11	betreft mij bij het zoeken naar verklaringen	1490	3.07	0.73	-0.45	.00	-0.05	.67
36	begrijpbare uitleg diagnostische onderzoeken	1463	3.06	0.76	-0.61	.00	0.24	.06

(vervolg tabel 72)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
2	sluit aan bij gebruikte methoden binnen de klas	1384	3.06	0.70	-0.57	.00	0.60	.00
3	betrekt mij bij het zoeken naar een aanpak	1511	3.04	0.80	-0.54	.00	-0.14	.27
17	duidelijke afspraken over de opvolging	1493	3.01	0.77	-0.48	.00	-0.12	.36
32	sluit aan bij mijn vragen	1476	2.96	0.69	-0.44	.00	0.39	.00
6	peilt voldoende naar mijn verwachtingen	1493	2.96	0.77	-0.43	.00	-0.10	.42
22	meer begrip voor de situatie van een leerling	1510	2.96	0.73	-0.49	.00	0.29	.02
4	ik voel me zekerder in mijn aanpak	1459	2.93	0.78	-0.45	.00	-0.10	.42
41	tijdig relevante informatie	1508	2.93	0.76	-0.42	.00	-0.03	.82
31	interessante aanvullende informatie	1502	2.91	0.79	-0.42	.00	-0.16	.21
21	CLB betekent een meerwaarde voor mij	1490	2.90	0.80	-0.44	.00	-0.18	.17
35	omgang gelijkaardige problemen andere leerlingen	1407	2.90	0.72	-0.39	.00	0.15	.24
42	bij een crisissituatie, op weg geholpen	1286	2.88	0.77	-0.39	.00	-0.13	.35
8	gemakkelijk bereikbaar	1558	2.88	0.76	-0.42	.00	-0.03	.83
37	duidelijke afspraken wie welke taken	1377	2.88	0.76	-0.34	.00	-0.16	.22
30	duidelijke afspraken over de evaluatie	1329	2.87	0.76	-0.34	.00	-0.15	.27
38	leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	1416	2.84	0.73	-0.35	.00	0.04	.78
9	helpt signalen van problemen te onderkennen	1511	2.84	0.76	-0.34	.00	-0.13	.29
34	volgt voldoende mijn aanpak op	1422	2.83	0.75	-0.29	.00	-0.13	.31
46	voldoende formele overlegmomenten	1551	2.82	0.79	-0.37	.00	-0.19	.13
26	bij vragen over een zorgproject, word ik geholpen	1106	2.82	0.80	-0.40	.00	-0.16	.27
44	informatie over omgang met vertrouwelijke info	1377	2.80	0.78	-0.19	.00	-0.42	.00
48	voldoende informatie over verwachtingen CLB	1528	2.74	0.73	-0.30	.00	-0.04	.75
47	na signaleren van probleem aan CLB, snel overleg	1506	2.69	0.78	-0.13	.04	-0.41	.00
24	gaat na of zijn suggesties uitvoerbaar zijn	1399	2.67	0.75	-0.24	.00	-0.19	.15
7	is voldoende aanwezig op school	1555	2.67	0.82	-0.20	.00	-0.47	.00
45	ik kan gemakkelijk alle CLB-disciplines bereiken	1366	2.63	0.75	-0.18	.01	-0.26	.05
23	informeert mij voldoende over nieuwe inzichten	1464	2.53	0.78	0.02	.77	-0.40	.00
20	tijdens informele momenten bereikbaar	1419	2.51	0.93	0.00	.97	-0.86	.00

Item 49 en item 50 bevroegen de algemene tevredenheid (op een vier-punten-schaal gaande van 1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord). Het gemiddelde op deze items bedroeg respectievelijk 2.99 (*SD* = 0.80) en 2.95 (*SD* = 0.76). De correlatie tussen item 49 en item 50 was hoog en significant positief ($r = .85, p < .001$). Het gemiddelde van deze twee items was “de algemene tevredenheidsscore”. Deze algemene tevredenheidsscore had een gemiddelde van 2.97 (*SD* = 0.75). De gemiddelde *loyaliteitsscore* was 4.18 (*SD* = 0.96) – op een vijf-punten-schaal gaande van ‘zeker niet’ tot ‘zeker wel’ - en significant ($p < .001$) linksscheef verdeeld (tabel 73).

Tabel 73

Kenmerken algemene tevredenheidsscore en loyaliteitsscore (definitieve afname leerkrachtvragenlijst)

Item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
49. tevreden over de CLB-medewerker	1559	2.99	0.80	-0.60	.00	0.11	.37
50. tevreden over het CLB-team	1489	2.95	0.76	-0.55	.00	0.21	.09
algemene tevredenheidsscore	1572	2.97	0.75	-0.64	.00	0.38	.02
loyaliteitsscore	1478	4.18	0.96	-1.06	.00	0.41	.00

2.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

Het percentage *ontbrekende waarden per item* varieerde van 0.3% (item 1 en item 15) tot 2.1% (item 39). Item 39 was het enige item met minstens 2% ontbrekende waarden.

Het percentage leerkrachten dat een item als *niet van toepassing* evalueerde op de samenwerking met de specifieke CLB-medewerker varieerde van 0.8% (item 14) tot 29.3% (item 26). Acht items beoordeelde 10%-20% van de leerkrachten als niet van toepassing: item 2 (11.2%), item 24 (10.6%), item 30 (14.4%), item 35 (10.1%), item 37 (12.2%), item 42 (17.7%), item 44 (11.6%) en item 45 (12.5%). Item 26 was het enige item waarop meer dan 20% van de respondenten niet van toepassing scoorde. Dit item peilde naar de ondersteuning bij een zorgproject waarbij een leerkracht betrokken was.

Wanneer we het percentage '*niet van toepassing*' en '*ontbrekende waarden*' optelden, werd enkel item 26 door minstens 20% van de leerkrachten (30.3%) niet beantwoord en/of als niet van toepassing beoordeeld op de samenwerking met de CLB-medewerker. Dit relatief hoog percentage kan verklaard worden door de inhoud van het item, aangezien heel wat leerkrachten niet betrokken zijn bij de uitwerking van een zorgproject en dusdanig geen vraag ten aanzien van het CLB hebben.

We besloten dat op basis van het percentage '*niet van toepassing*' en '*ontbrekende waarden*' geen enkel item voorafgaand aan de factoranalyse moest verwijderd worden. Aangezien item 26 als enige item peilde naar de ondersteuning in het kader van een zorgproject op school, werd dit item ook meegenomen tijdens de factoranalyse. Bij "listwise deletion" waren er nog 537 cases (33.86% van de totale responsgroep). Aangezien we tijdens de proefafname na "listwise deletion" slechts 95 cases (8.23%) overhielden, was dit een aanzienlijke verbetering.

2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

Cronbachs alfa bedroeg voor de totale schaal (55 items) .98 ($N = 537$) wat een indicatie is voor een zeer goede interne consistentie (DeVellis, 1991). Voor geen enkel item had het weglaten een noemenswaardig effect op de alfa voor de totale schaal.

De *inter-item-correlaties* (voor de 48 items) varieerden van .17 (tussen item 14 en item 7; item 14 en item 20) tot .70 (tussen item 14 en item 13; tussen item 35 en item 38). Geen enkel item had één of meerdere niet significante correlaties met andere items ($p < .01$).

Ten derde berekenden we per item de *correlatie met de totaalscore* op de schaal, berekend als het gemiddelde van de itemscores zonder item 49 en item 50 (algemene tevredenheid). Ieder item had een significante correlatie met de totaalscore ($p < .01$). Zij varieerden tussen .41 (item 20) en .73 (item 32). De correlaties zijn m.a.w. matig tot hoog.

Ten vierde bekeken we de *correlatie tussen de items en de algemene tevredenheidsscore* (gemiddelde van item 49 en item 50). Deze correlatie was voor ieder item significant ($p < .01$) en positief. Zij varieerden van .38 (item 20) tot .69 (item 32) en waren dus matig tot hoog.

We besloten dat de interne consistentie van de leerkrachtvragenlijst zoals voorgelegd tijdens de definitieve afname, geen aanwijzingen gaf om voorafgaand aan de factoranalyse specifieke items te schrappen.

2.3. Exploratorische factoranalyse

2.3.1. Inleiding

Aangezien de steekproef bestond uit een aanzienlijk aantal leerkrachten ($N = 1586$) was het mogelijk om deze op te splitsen in twee steekproeven bestaande uit verschillende leerkrachten. Op één steekproef van leerkrachten voerden we een *exploratorische factoranalyse (EFA)* uit. Door middel van deze analysetechniek is het mogelijk om een zicht te krijgen op de subschalen die onderliggend aan de items zijn. Vervolgens onderzochten we opnieuw deze veronderstelde relaties tussen de items en de subschalen door op de tweede steekproef een *confirmatorische factoranalyse (CFA)* uit te voeren. Het was mogelijk deze analysetechniek toe te passen omdat we op basis van de eerder uitgevoerde EFA enigszins een beeld hadden over de latente structuur van variabelen waarnaar de items verwijzen (Byrne, 2005; DiStefano & Hess, 2005).

Voor de leerkrachtvragenlijst voerden we de EFA uit op de data afkomstig van de respondentengroep die op één of meerdere items geen antwoord gaven en/of ‘niet van toepassing’ scoorden ($N = 1049$). Vervolgens voerden we een CFA uit op de data van de leerkrachten die alle items scoorden op de schaal gaande van één tot vier ($N = 537$). We verantwoorden deze werkwijze omdat we bij de CFA als schattingsmethode gebruik maakten van de Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) methode voor polychorische correlatiematrices (Kline, 1998). Hierdoor kwamen we, zoals volgens literatuur aangewezen is (e.g. Hox & Bechger, 1998; Kline, 1998), tegemoet aan het niet-normale (zie 2.1.1.) en ordinale karakter van de items. Deze methode vereist een schatting van de asymptotische covariantiematrix van de steekproefcorrelaties, waarvoor een relatief grote steekproef noodzakelijk is. Jöreskog en Sörbom (1996, p.173) geven aan dat minstens volgende steekproefgrootte vereist is voor het schatten dergelijke covariantiematrices:

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

Aangezien we de berekening van asymptotische covariantiematrices baseerden op de cases zonder ontbrekende waarden (“listwise deletion”²²) en voor het schatten van deze matrices een relatief grote steekproef vereist is, verkozen we om bovenstaande werkwijze te volgen.

We zullen nu verder focussen op de werkwijze bij de *exploratorische factoranalyse* van de leerkrachtvragenlijst. We vertrokken vanuit de correlatiematrix, waarbij we kozen voor de optie “pairwise deletion”. We opteerden eveneens voor de *principale-assen-methode*, aangezien we wilden onderzoeken welke dimensies onderliggend aan de 48 items waren (Thompson, 2004).

De *Barlett-maat* was significant ($\chi^2 [1128] = 14567.60$, $p < .001$), wat betekent dat we de nulhypothese konden verwerpen dat de items niet gecorreleerd zijn. De *KMO* bedroeg .98, wat erop wijst dat de items behoorlijk veel variantie met elkaar delen.

²² Wanneer we werkten via de optie “pairwise deletion” kon er geen asymptotische covariantie matrix gedefinieerd worden. Door “pairwise deletion” worden de covarianties immers gebaseerd op verschillende steekproefgroottes wat leidt tot onverenigbare waarden (Kline, 1998).

Het *aantal factoren* dat we zouden weerhouden, bepaalden we op basis van de scree-test en het eigenwaarde-criterium (zie 2.3.2., initiële factoroplossing).

Om de ladingen op de factoren gemakkelijker te interpreteren, voerden we vervolgens een *rotatie* uit (zie 2.3.3., factoroplossing na rotatie). Omdat we theoretisch konden veronderstellen dat de verschillende factoren een behoorlijke samenhang vertoonden, kozen we bij de factoranalyse voor een oblieke rotatie (Byrne, 2005; Fabrigar et al., 1999).

Binnen de factoroplossing na rotatie schrapten we *items* met *onzuivere ladingen*. Deze items zijn gekenmerkt door een lading $< /.40/$ op de eigen factor en/of een lading $\geq /.30/$ op één of meerdere andere factoren (cross-lading). We weerhielden een dergelijk item alsnog indien er ten eerste een voldoende groot verschil was tussen de lading op de eigen factor en de cross-lading. Bovendien moest deze cross-lading psychologisch te verantwoorden zijn.

Indien een *subschaal* binnen een bepaalde schoolvragenlijst *conceptueel vergelijkbaar* was met een schaal op de andere schoolvragenlijsten, hanteerden we als principe dat we de volgende *items met een zuivere factorlading* weerhielden:

- items met dezelfde inhoud op drie schoolvragenlijsten (zoals voorgelegd tijdens de definitieve afname) en die op deze drie schoolvragenlijsten een zuivere lading op dezelfde factor hebben.
- items met dezelfde inhoud op twee schoolvragenlijsten (zoals voorgelegd tijdens de definitieve afname) en die op beide schoolvragenlijsten een zuivere lading op dezelfde factor hebben.
- een item met een zuivere factorlading die vermeld wordt op één bepaalde schoolvragenlijst, weerhielden we.

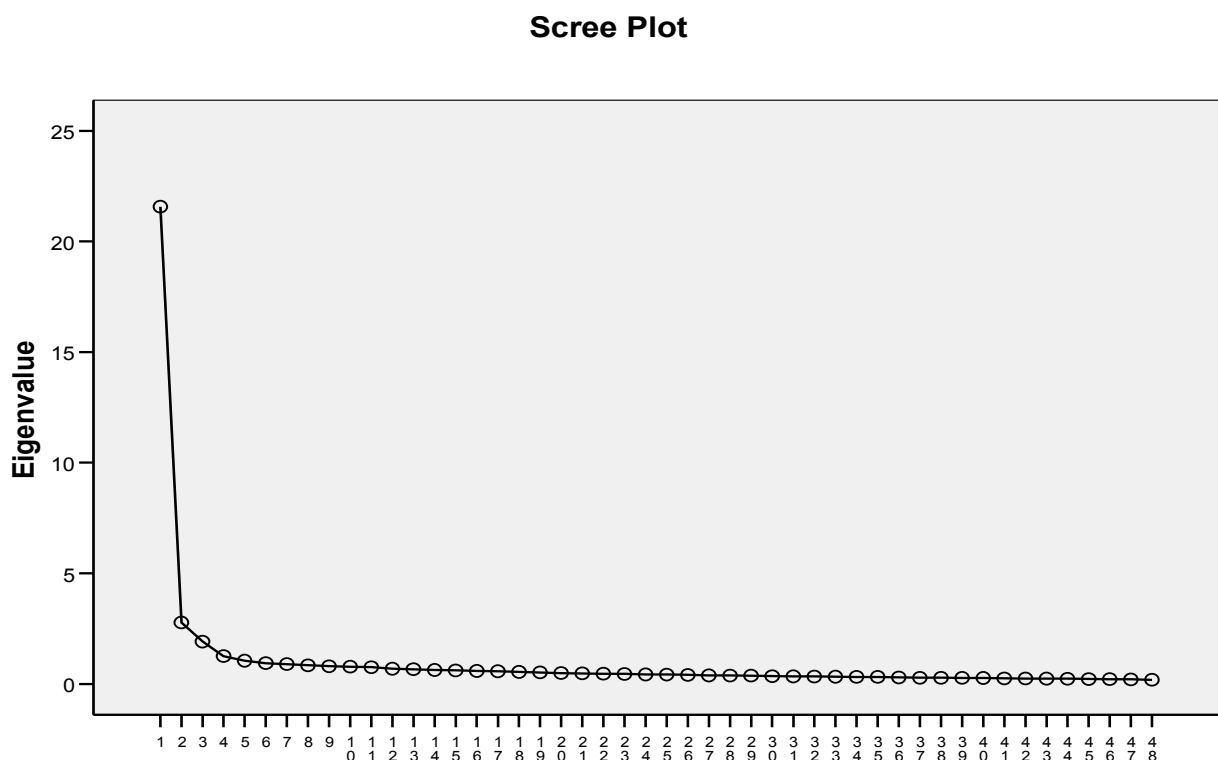
Indien we van dit principe afweken, gaven we hiervoor een inhoudelijke verantwoording. Dit principe beoogde, zoveel als empirisch verantwoord was, de vergelijkbaarheid van de schoolvragenlijsten te verhogen. Indien we alsnog meer dan tien items zouden weerhouden, behielden we de tien hoogst ladende items per factor (zodat we geen te uitgebreide vragenlijsten zouden ontwikkelen wat de gebruiksvriendelijkheid negatief beïnvloedt).

2.3.2. Initiële factoroplossing

De meeste *variantie* werd door de eerste factor *verklaard*, namelijk 44.03%. De volgende vier factoren verklaarden de variantie slechts in geringe mate (4.84%, 3.08%, 1.65%, 1.25%). De overige factoren werden op basis van het *eigenwaarde-criterium* geschrapt, aangezien zij een eigenwaarde kleiner dan één hadden.

We stelden op de *scree plot* een sterkere knik op de vierde factor en ook een kleinere knik op de vijfde factor vast. Daarom onderzochten we ook de vier-factoren-oplossing en de drie-factoren-oplossing. We bekeken of één van deze oplossingen te verkiezen was boven de vijf-factoren-oplossing.

Figuur 4
Cattell's scree plot (definitieve afname leerkrachtvragenlijst)



De *vier-factoren-oplossing* had binnen de vierde factor slechts één item met een zuivere factorlading (namelijk item 44). De overige drie factoren konden we dezelfde interpretatie geven als binnen de vijf-factoren-oplossing (namelijk ‘Ervaren resultaat’, ‘Bejegening’ en ‘Bereikbaarheid’, zie 2.3.3.). Deze drie factoren kwamen ook naar voren binnen de *drie-*

factoren-oplossing. We hadden de voorkeur voor de initiële *vijf-factoren-oplossing*, op basis waarvan een definitieve leerkrachtvragenlijst bestaande uit vier subschalen kon geconstrueerd worden (zie 2.3.3.). Deze vier subschalen bestonden telkens uit meerdere items met zuivere factorladingen (zie 2.3.3.). Vertrekkende vanuit de vijf-factoren-oplossing konden we dus een goed interpreteerbare en meer gedifferentieerde vragenlijst ontwikkelen dan op basis van de initiële drie- en vier-factoren-oplossing.

2.3.3. Factoroplossing na rotatie

Het vermoeden dat de verscheidene factoren een behoorlijke samenhang vertonen, werd bevestigd door de factorcorrelatiematrix (vijf-factoren-oplossing na rotatie). De correlaties tussen de factoren varieerden van eerder laag ($r = -.12$) tot eerder hoog ($r = -.62$) (tabel 74).

Tabel 74
Factorcorrelatiematrix (leerkrachtvragenlijst)

Factor	1	2	3	4	5
1	1.00				
2	-.62	1.00			
3	.59	-.46	1.00		
4	.51	-.38	.47	1.00	
5	-.25	.20	-.12	-.15	1.00

Vervolgens schraptten we *items* met *onzuivere ladingen* (tabel 75). We verwijderden vijf items, wegens een cross-lading $\geq .30$ (namelijk item 3, item 39, item 5, item 24 en item 40). Vier items hadden een lading minder dan $.40$ op de eigen factor (item 17, item 26, item 48 en item 41). Het was niet aangewezen om één of meerdere van deze items alsnog te weerhouden op basis van een inhoudelijke reden. Via deze werkwijze weerhielden we vier factoren bestaande uit items met zuivere factoroplossingen.

Tabel 75
Factorladingen na oblieke rotatie (definitieve afname leerkrachtvragenlijst) (N = 1049)

item	factor				
	1	2	3	4	5
item 4	.80	-.04	-.02	-.13	-.16
item 35	.76	.00	.02	.06	.05
item 38	.76	.02	-.01	.14	.05
item 22	.74	-.06	.01	-.05	.08
item 21	.72	-.02	.07	-.04	-.03
item 9	.69	.05	.09	.00	-.05

(vervolg tabel 75)

item	factor				
	1	2	3	4	5
item 32	.60	-.13	.02	.17	.01
item 42	.53	-.04	.10	.27	.00
item 31	.51	-.08	.05	.16	.10
item 3	.50	-.11	.14	-.01	-.32
item 6	.50	-.17	.06	.09	-.23
item 23	.49	.08	.16	.23	-.07
item 2	.45	-.14	.14	-.03	-.24
item 39	.44	-.33	.03	.05	.18
item 5	.44	-.30	.18	-.08	.05
item 11	.43	-.25	.00	.13	-.27
item 24	.41	-.05	.02	.31	-.19
item 34	.40	-.15	.12	.26	-.05
item 17	.35	-.21	.09	.25	-.18
item 26	.34	-.11	.20	.23	.05
item 48	.33	-.01	.22	.33	.05
item 18	-.13	-.78	.01	.07	-.18
item 43	-.12	-.75	.00	.02	.02
item 13	.13	-.74	-.01	-.11	.07
item 14	.07	-.72	-.10	-.05	.09
item 15	.00	-.71	.01	.05	-.21
item 28	-.03	-.71	.09	.05	.15
item 10	.05	-.66	.07	-.08	-.19
item 33	.16	-.59	.13	.08	.21
item 16	.10	-.58	.02	.09	-.20
item 19	.18	-.53	-.02	.16	-.16
item 12	.26	-.51	.13	-.07	.07
item 29	.25	-.48	.02	.16	-.05
item 27	.09	-.48	.17	.06	.04
item 25	.10	-.44	.06	.16	-.01
item 40	.00	-.43	.35	.13	-.05
item 8	-.04	-.10	.84	-.12	.03
item 7	.08	.05	.82	-.19	.02
item 47	.06	.00	.68	.11	-.01
item 46	-.06	-.01	.59	.19	.05
item 20	-.01	.02	.56	.04	-.08
item 45	-.01	.00	.46	.25	.07
item 1	.10	-.08	.41	.01	-.09
item 44	.06	-.10	.06	.49	.05
item 37	.28	-.10	.12	.44	-.05
item 36	.11	-.19	.09	.40	-.10
item 30	.27	-.06	.14	.40	-.14
item 41	.24	-.03	.24	.36	-.07

Noot. De vetgedrukte items en bijhorende factorladingen beantwoordden aan het criterium voor een item met een zuivere lading.

Volgende items met een zuivere factorlading op de leerkrachtvragenlijst weerhielden we niet, omdat ze geen zuivere lading op een conceptueel vergelijkbare schaal binnen de overige schoolvragenlijsten hadden. In bijlage 16 zetten we de verwijderde items op een rij.

Binnen factor 1 ('Ervaren resultaat'):

42. Bij vragen naar aanleiding van een crisissituatie met een leerling, word ik op weg geholpen door de CLB-medewerker. *(geen zuivere factorlading binnen de directievragenlijst, wel een zuivere lading op de factor 'Ervaren resultaat' binnen de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)*

6. De CLB-medewerker peilt voldoende naar mijn verwachtingen indien ik een vraag naar ondersteuning heb. *(geen zuivere factorlading op de andere schoolvragenlijsten)*

2. De ondersteuning door de CLB-medewerker sluit aan bij mijn gebruikte pedagogisch-didactische methoden binnen de klas. *(geen zuivere factorlading op de andere schoolvragenlijsten)*

11. De CLB-medewerker betreft mij voldoende bij het zoeken naar verklaringen van een situatie waarover ik een vraag heb. *(geen zuivere factorlading op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, wel een zuivere lading op de factor 'Ervaren resultaat' binnen de directievragenlijst)*

34. De CLB-medewerker volgt voldoende mijn aanpak van een situatie waarover ik een vraag had op. *(geen zuivere lading op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, wel een zuivere lading op de factor 'Ervaren resultaat' binnen de directievragenlijst)*

Binnen factor 2 ('Bejegening'):

43. De CLB-medewerker veroordeelt niet wat ik denk en voel. *(geen zuivere factorlading op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, wel een zuivere lading op de factor 'Bejegening' binnen de directievragenlijst)*

33. De CLB-medewerker is begaan met onze school. *(geen zuivere factorlading op de directievragenlijst, wel een zuivere lading op de factor 'Bejegening' binnen de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)*

19. De CLB-medewerker doet moeite om mijn behoefte aan ondersteuning te begrijpen. *(geen zuivere factorlading op de directievragenlijst, wel een zuivere lading op de factor 'Bejegening' binnen de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)*

27. De CLB-medewerker houdt zich aan gemaakte afspraken. *(geen zuivere lading op de andere schoolvragenlijsten)*

25. De informatie die ik krijg van de CLB-medewerker is verstaanbaar. *(geen zuivere factorlading op de directievragenlijst, wel een zuivere lading op de factor 'Bejegening' binnen de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)*

Binnen factor 3 ('Bereikbaarheid'):

1. Ik krijg voldoende informatie over wanneer ik de CLB-medewerker op school kan spreken *(geen zuivere factorlading op de directievragenlijst, wel een zuivere lading op de factor 'Bereikbaarheid' binnen de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)*

We geven nu de items weer die we op basis van de vermelde criteria (zie 2.3.1.) weerhielden op de definitieve leerkrachtvragenlijst. Voor de interpretatie van de subschalen vertrokken we op de eerste plaats vanuit de hoogst ladende items. We hielden bij interpretatie niet alleen rekening met de factorladingen maar ook met de factorstructuurmatrix (correlaties tussen variabelen en factoren). We weerhielden uiteindelijk 28 items op de definitieve leerkrachtvragenlijst. We onderscheidde de volgende subschalen (items worden in iedere tabel geordend volgens de grootte van de factorlading, van hoog naar minder hoog):

Een eerste subschaal is *‘Ervaren resultaat’* en omvat negen items. Zes van de negen items situeerden we onder de a priori dimensie *‘Ervaren resultaat’*, waarvan vijf de hoogste factorladingen hadden. Item 4 was een uniek item voor de leerkrachten en interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, zodat u dit item niet zal terugvinden op de definitieve directievragenlijst. Item 31 en item 23 hoorden bij de a priori dimensie *‘Informatie’*, maar uit de proefafname bleek reeds dat zij goed aansloten bij items uit de a priori dimensie *‘Ervaren resultaat’*. Zij hadden immers respectievelijk een correlatie van .69 en .61 met de gemiddelde subschaalscore op *‘Ervaren resultaat’*. Ten slotte was één item afkomstig uit de a priori dimensie *‘Afstemming’* (item 32). Dit item vormde ook binnen de factoroplossing na de proefafname samen met items behorende tot de a priori dimensie *‘Ervaren resultaat’* een afzonderlijke factor (tabel 76).

Tabel 76
Weerhouden items binnen de subschaal ‘Ervaren resultaat’

Item	Omschrijving	A priori subschaal
4	Na een begeleiding door de CLB-medewerker voel ik me zekerder in mijn aanpak van een situatie waarover ik een vraag had.	Ervaren resultaat
35	Dankzij de begeleiding door de CLB-medewerker bij de omgang met een bepaalde leerling, ben ik beter in staat om met gelijkaardige problemen bij andere leerlingen om te gaan.	Ervaren resultaat
38	De samenwerking met de CLB-medewerker helpt mij om de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beter aan te kunnen.	Ervaren resultaat
22	De samenwerking met de CLB-medewerker helpt me om meer begrip te hebben voor de situatie van een leerling.	Ervaren resultaat
21	De ondersteuning door de CLB-medewerker betekent een meerwaarde voor mij als leerkracht.	Ervaren resultaat
9	De samenwerking met de CLB-medewerker helpt mij om signalen van problemen bij leerlingen beter te onderkennen.	Ervaren resultaat
32	De ondersteuning door de CLB-medewerker sluit aan bij mijn vragen.	Afstemming
31	De CLB-medewerker brengt interessante aanvullende informatie aan op overlegmomenten (MDO, klassenraad, ...).	Informatie
23	De CLB-medewerker informeert mij voldoende over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen.	Informatie

Een tweede subschaal is *‘Bejegening’* en bestaat uit negen items. Sommige items verwijzen naar de omgang van de CLB-medewerker met de leerkracht, andere items peilen naar de omgang van het CLB met de leerlingen, de ouders en, in het algemeen, de school (gekenmerkt door interesse en respect). Analooq met de factoroplossing na de proefafname, vormden items die a priori tot *‘Bejegening’* en *‘Deontologisch handelen’* behoorden samen één factor. Bovendien bleek na de proefafname dat beide a priori dimensies een correlatie van .80 hadden. Het was m.a.w. zeer begrijpelijk dat ook na definitieve afname items die tot beide a priori dimensies behoorden samen één factor vormden. Bovendien is het begrijpbaar dat item 18 en item 10 (a priori dimensie *‘Participatie’*) hoog op deze factor laadden, aangezien beide items betrekking hebben op de omgang van de CLB-medewerker met de leerkracht (tabel 77).

Tabel 77
Weerhouden items binnen de subschaal ‘Bejegening’

Item	Omschrijving	A priori subschaal
18	De CLB-medewerker erkent mijn competenties als leerkracht.	Participatie
13	Ik kan de CLB-medewerker vertrouwen.	Deontologisch handelen
14	De CLB-medewerker gaat discreet om met informatie over leerlingen en ouders.	Deontologisch handelen
15	De CLB-medewerker luistert naar mijn visie als leerkracht.	Bejegening
28	De CLB-medewerker heeft respect voor de waarden van de school	Deontologisch handelen
10	De CLB-medewerker behandelt mij als een gelijkwaardige partner in de zorg voor leerlingen.	Participatie
16	De CLB-medewerker kan zich goed inleven in mijn positie als leerkracht.	Bejegening
12	De CLB-medewerker toont interesse in wat de school doet op vlak van de zorg voor leerlingen.	Bejegening
29	De CLB-medewerker toont zich bereid om mij te ondersteunen.	Bejegening

Een derde subschaal is *‘Bereikbaarheid’*, bestaande uit zes items. Item 45 had geen zuivere factorlading op een conceptueel vergelijkbare schaal binnen de directievragenlijst (maar wel binnen de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren). Aangezien dit item als enige item expliciet verwees naar de multidisciplinaire werking van het CLB, leek het ons inhoudelijk aangewezen om dit item toch zowel op de leerkrachtvragenlijst als de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren te behouden. Alle items behoorden tot de a priori dimensie *‘Bereikbaarheid’* (tabel 78).

Tabel 78

Weerhouden items binnen de subschaal 'Bereikbaarheid'

Item	Omschrijving	A priori subschaal
8	De CLB-medewerker is gemakkelijk bereikbaar.	Bereikbaarheid
7	De CLB-medewerker is voldoende aanwezig op school.	Bereikbaarheid
47	Ik kan snel overleggen met de CLB-medewerker nadat ik aan hem/ haar een probleem gesignaleerd heb.	Bereikbaarheid
46	Er zijn voldoende formele overlegmomenten met de CLB-medewerker (klassenraad, MDO, ...).	Bereikbaarheid
20	Tijdens informele momenten (koffiepauze, ...) is de CLB-medewerker voldoende bereikbaar.	Bereikbaarheid
45	Ik kan gemakkelijk alle disciplines binnen het CLB bereiken indien ik een vraag wil stellen.	Bereikbaarheid

Een vierde subschaal is '*Communicatie*' en omvat vier items. De subschaal '*communicatie*' heeft betrekking op het voldoende en duidelijk informeren en het maken van duidelijke afspraken met de leerkracht door de CLB-medewerker. Binnen de overige schoolvragenlijsten was er geen schaal met dezelfde naam aanwezig, zodat we alle items met een zuivere factorlading weerhielden. Eén item, namelijk item 44, verwees naar *de mate* waarin de CLB-medewerker de leerkracht informeert (namelijk over de wijze waarop hij deontologisch moet omgaan met vertrouwelijke informatie over leerlingen). Een tweede item (item 36) behoorde eveneens tot de a priori dimensie 'Informatie' maar had eerder betrekking op *de wijze waarop* de CLB-medewerker de leerkracht informeert (namelijk op een begrijpbare manier informeren over de resultaten van diagnostische onderzoeken). De overige twee items, namelijk item 37 en item 30, verwezen naar de mate waarin de CLB-medewerker in zijn communicatie met de leerkracht aandacht heeft voor het *samen maken van duidelijke afspraken* (tabel 79).

Tabel 79

Weerhouden items binnen de subschaal 'Communicatie'

Item	omschrijving	A priori subschaal
44	Ik krijg voldoende informatie over hoe de CLB-medewerker moet omgaan met vertrouwelijke gegevens over leerlingen.	Informatie
37	De CLB-medewerker maakt samen met mij duidelijke afspraken over wie welke taken op zich neemt bij een begeleiding.	Participatie
36	Ik krijg van de CLB-medewerker een begrijpbare uitleg over de resultaten van diagnostische onderzoeken (testen, observaties, ...).	Informatie
30	De CLB-medewerker maakt samen met mij duidelijke afspraken over de evaluatie van een CLB-begeleiding waarin ik als leerkracht betrokken ben.	Continuïteit

In bijlage 17 zetten we de behouden items op de definitieve leerkrachtvragenlijst per subschaal op een rij.

2.4. Confirmatorische factoranalyse

Zoals eerder vermeld, voerden we op de cases zonder ontbrekende waarden ($N = 537$) een confirmatorische factoranalyse uit, waarbij we als schattingsmethode de Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) toepasten. De steekproefgrootte die noodzakelijk is voor adequaat gebruik van deze schattingsmethode, berekenden we door middel van eerder aangegeven formule (Jöreskog & Sörbom, 1996):

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

Het model vooropgesteld op basis van bovenstaande EFA-oplossing bestond uit 28 variabelen wat betekende dat we een minimum steekproef van 378 cases nodig hadden (waaraan voldaan werd).

Door middel van de CFA wilden we toetsen of we de vier omschreven subschalen konden terugvinden binnen een steekproef bestaande uit andere leerkrachten. In tegenstelling tot een EFA toetsen we dus door middel van een CFA een model dat op voorhand wordt geformuleerd (vóór het uitvoeren van de analyse). Deze analyse gaf ons bijkomende empirische evidentie over de constructvaliditeit van de definitieve leerkrachtvragenlijst.

Voor de mate waarin het vooropgestelde model kan teruggevonden worden in de data, vermeldt de literatuur verschillende fitmaten (Byrne, 1998, 2005; DiStefano & Hess, 2005; Hox & Bechger, 1998; Hu & Bentler, 1999; Kline, 1998; Mueller, 1996). In het algemeen stellen deze auteurs dat het aangewezen is om bij de evaluatie van de discrepantie tussen het vooropgestelde model en de data steeds meerdere fitmaten te bekijken. Daarom onderzochten we volgende fitmaten:

Een eerst fitmaat is de χ^2 **statistiek** dat peilt naar de discrepantie tussen de geobserveerde correlaties en de correlaties die door het model voorspeld worden, waarbij een significantietoets kan berekend worden (Hox, 1999). Een nadeel is echter dat het resultaat van deze toets beïnvloed wordt door de steekproefgrootte (e.g. Hox, 1999). Indien sprake is van een grote steekproef (zoals in dit onderzoek), zijn immers kleine discrepanties statistisch significant. Daarom delen verschillende auteurs de χ^2 -waarde door het aantal vrijheidsgraden (df), waarbij een kleine χ^2 -waarde in vergelijking met df een indicatie is voor een adequate fit

(Mueller, 1996). In praktijk interpreteert men een ratio van 3.00, 4.00 of zelfs 5.00 als voldoende voor een goede fit (Mueller, 1996). Mueller (1996) is echter van mening dat deze ratio niet het probleem van de steekproefgrootte elimineert, aangezien de df in tegenstelling tot de χ^2 niet beïnvloed wordt door de steekproefgrootte. Gezien deze onenigheid in de literatuur zullen we met enige voorzichtigheid de χ^2/df -waarde als fitmaat gebruiken om het vooropgestelde model te toetsen.

Een tweede fitmaat is de **GFI** dat vaak in onderzoeksliteratuur wordt weergegeven (Russel (2002), vermeld in DiStefano & Hess, 2005). De GFI meet de mate van variantie/covariantie binnen de steekproef dat verklaard wordt door het vooropgestelde model. De **AGFI** past de GFI-waarde aan voor het aantal variabelen binnen het model, waardoor met de complexiteit van het model wordt rekening gehouden (Byrne, 1998). Algemeen wordt aangenomen dat een GFI van .95 en een AGFI van .90 of meer wijzen op een zeer goede fit (Cornelissen & Verschueren, 2002).

Een derde fitmaat, de **NNFI**, meet in tegenstelling tot voorgaande fitmaten niet in welke mate een a priori model de data binnen de steekproef reproduceert (Hu & Bentler, 1999). Het meet eerder hoeveel beter het model fit in vergelijking met een basislijnmodel, standaard het onafhankelijkheidsmodel (Cornelissen & Verschueren, 2002). Analooq met de AGFI neemt de NNFI de complexiteit van het model in rekening. Volgens Hox (1999) wordt de NNFI in tegenstelling tot voorgaande fitmaten weinig beïnvloed door de steekproefgrootte. Bovendien zou deze maat minder gevoelig zijn voor de niet-normale verdeling van de data (Hox, 1999). Wegens deze voordelen lijkt het ons aangewezen om, naast voorgaande fitmaten, de NNFI van het vooropgestelde model te onderzoeken. Hu en Bentler (1999) stellen dat een waarde van .95 nodig is om te spreken van een goede fit.

Ten slotte bekeken we de **RMSEA**. Deze fitmaat gaat er van uit dat alle modellen slechts benaderingen zijn en dat een perfecte fit dus niet mogelijk is (Hox, 1999). Als de benadering van het model goed is, is de RMSEA klein. In het algemeen moet deze fitmaat kleiner dan .05 zijn om te spreken van een goede fit (Hox, 1999).

Uit tabel 80 blijkt dat het model bestaande uit de vier omschreven subschalen met bijhorende items kon teruggevonden worden in de data. De fit van het vooropgestelde model voldoet immers aan de criteria die we formuleerden voor de χ^2/df , RMSEA, NNFI, GFI en AGFI. De

CFA gaf aan dat we op de definitieve leerkrachtvragenlijst terecht de vier besproken subschalen weerhieliden en de items binnen dezelfde subschaal inderdaad naar eenzelfde construct peilen.

Tabel 80

Fitmaten voor het model bestaande uit vier subschalen (definitieve leerkrachtvragenlijst)

χ^2 (df)	χ^2/df	RMSEA	NNFI	GFI	AGFI
562.08 (344)	1.63	.034	.98	.98	.97

3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten leerkrachtvragenlijst

We bespreken nu de resultaten van de psychometrische analyse van de definitieve leerkrachtvragenlijst. We geven hierbij eerst de analyse van de psychometrische kwaliteiten op itemniveau weer (3.1.), waarna we de interne consistentie van de vragenlijst toelichten (3.2.). Ten slotte komt de test-hertestbetrouwbaarheid aan bod (3.3.).

3.1. Itemanalyse: gemiddelde en standaardafwijking

De itemgemiddelden varieerden van 2.51 (item 20) tot 3.59 (item 14). De standaardafwijkingen van de items gingen van 0.54 (item 28) tot 0.93 (item 20).

De subschaalgemiddelden varieerden tussen 2.71 (Bereikbaarheid) en 3.36 (Bejegening). De standaardafwijkingen lagen tussen 0.49 (Bejegening) en 0.63 (Communicatie) (tabel 81).

Tabel 81

Kenmerken subschalen en totaalscore (definitieve leerkrachtvragenlijst)

SUBSCHAAL	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ervaren resultaat	1586	2.85	0.61
bejegening	1586	3.36	0.49
bereikbaarheid	1586	2.71	0.61
communicatie	1572	2.89	0.63
totaalscore	1586	3.00	0.49

3.2. Betrouwbaarheid

3.2.1. Interne consistentie

Ten eerste onderzochten we voor iedere subschaal de interne consistentie door middel van de *Cronbachs alfa* (tabel 82). Voor alle schalen op de definitieve leerkrachtvragenlijst was de interne consistentie op basis van Cronbachs alfa zeer goed te noemen. Deze alfa-waarden bedroegen immers meer dan .80 (DeVellis, 1991). Dit betekent dat alle items binnen een zelfde schaal sterk verwezen naar een gemeenschappelijk concept (respectievelijk ervaren resultaat, bejegening, bereikbaarheid en communicatie). Verder stelden we voor geen enkel item bij weglating een opvallende stijging in de Cronbachs alfa-waarde vast.

De adequate interne consistentie blijkt eveneens uit de gemiddelde gecorrigeerde item-subschaal-correlatie dat voor alle subschalen hoog is. De gemiddelde inter-item-correlatie per subschaal is matig tot hoog (tabel 82).

Tabel 82

Interne consistentie a priori subschalen en de totale schaal (definitieve leerkrachtvragenlijst)

	<i>N</i>	Cronbachs α	gem. gecorr. item-subschaal-correlatie*	gem. inter-item-corr.
ervaren resultaat	1097	.93	.75	.61
bejegening	1336	.91	.70	.54
bereikbaarheid	1164	.85	.64	.49
communicatie	1070	.82	.55	.53
totale schaal	734	.96	.66	.46

*Noot. gem. gecorr. item-subschaal-correlatie = gemiddelde gecorrigeerde item-subschaal-correlatie

We onderzochten verder de correlaties tussen de itemscores en de subschaalscores. Deze correlaties waren steeds significant ($p < .001$). Bovendien bleek dat ieder item het hoogste correleerde met de eigen subschaal (tabel 83).

Ieder item was significant hoog ($p < .001$) gecorreleerd met de totaalscore (gemiddelde van alle items zonder de algemene tevredenheidsitems). De correlaties van de items met die score varieerden tussen .53 (item 20) en .79 (item 32) (tabel 83).

De items waren verder significant ($p < .001$) en meer bepaald matig tot hoog gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore. De correlaties van de items met de algemene tevredenheidsscore varieerden tussen .39 (item 20) en .71 (item 32). Bovendien was voor ieder item de gecorrigeerde item-totaalscore significant ($p < .001$) (tabel 83).

Tabel 83

Correlaties item-subschaal, item-algemene tevredenheidsscore, item-totaalscore en de gecorrigeerde item-totaalscore (definitieve leerkrachtvragenlijst)

item	ervaren resultaat	bejegening	bereikbaarheid	communicatie	totaalscore	algemene tevredenheid	gecorr. item-totaalscore*
4	.80	.60	.41	.52	.72	.64	.70
7	.43	.34	.79	.37	.56	.46	.52
8	.46	.44	.80	.43	.62	.51	.58
9	.80	.55	.48	.57	.73	.61	.73
10	.54	.77	.38	.44	.65	.51	.62
12	.59	.74	.44	.48	.69	.57	.67
13	.52	.79	.35	.42	.64	.53	.63
14	.42	.72	.27	.37	.54	.39	.54
15	.55	.82	.38	.51	.69	.52	.67
16	.60	.81	.41	.52	.71	.56	.69
18	.52	.80	.36	.49	.66	.49	.65
20	.40	.34	.72	.39	.53	.39	.48
21	.82	.58	.48	.57	.75	.65	.76
22	.79	.55	.43	.52	.70	.58	.69
23	.77	.52	.52	.61	.72	.61	.72
28	.51	.74	.42	.48	.65	.50	.65
29	.67	.78	.47	.59	.76	.65	.76
30	.67	.57	.52	.83	.73	.61	.72
31	.75	.54	.47	.58	.70	.63	.73
32	.83	.64	.53	.64	.79	.71	.79
35	.82	.58	.47	.60	.75	.65	.75
36	.58	.54	.44	.81	.67	.53	.66
37	.68	.58	.54	.85	.75	.64	.74
38	.83	.58	.50	.63	.76	.68	.77
44	.49	.42	.39	.76	.57	.44	.57
45	.46	.37	.71	.46	.57	.48	.58
46	.44	.38	.74	.45	.58	.47	.55
47	.57	.48	.81	.52	.69	.61	.67

*Noot. gecorr. item-totaalscore = gecorrigeerde item-totaalscore

Ten slotte onderzochten we voor iedere subschaal de correlatie met de overige subschalen (tabel 84). De subschalen waren onderling zeer sterk gecorreleerd ($p < .001$). Tussen Bereikbaarheid en Bejegening vonden we de minst hoge correlatie ($r = .51$). De hoogste correlatie was er tussen Communicatie en Ervaren resultaat ($r = .72$). Dit suggereert dat de subschalen niet alleen peilen naar verschillende dimensies van cliënttevredenheid, maar dat ze

ook deel uit maken van een meer globaal concept (namelijk de cliënttevredenheid bij leerkrachten over de ondersteuning door het CLB).

De subschaalscores waren eveneens significant ($p < .001$) hoog gecorreleerd met de totaalscore. De correlaties gingen van .77 (Bereikbaarheid) tot .91 (Ervaren resultaat). Ook met de algemene tevredenheidsscore correleerden de subschaalscores op de definitieve leerkrachtvragenlijst significant ($p < .001$) hoog. Deze correlaties varieerden tussen .63 (Bereikbaarheid) tot .79 (Ervaren resultaat) (tabel 84).

Tabel 84

Correlatie tussen de subschalen en de correlatie tussen de subschalen en de totaalscore/algemene tevredenheidsscore (definitieve leerkrachtvragenlijst)

	ervaren resultaat	bejegening	bereikbaarheid	communicatie	totaalscore	alg. tevr.score
ervaren resultaat	1.00					
bejegening	.70	1.00				
bereikbaarheid	.59	.51	1.00			
communicatie	.72	.62	.56	1.00		
totaalscore	.91	.86	.77	.81	1.00	
alg. tevredenheid	.79	.68	.63	.65	.83	1.00

3.2.2. Test-hertest-betrouwbaarheid

Door middel van de test-hertest-betrouwbaarheid onderzochten we of de scores van de leerkrachten stabiel waren over de tijd. Daarom berekenden we de correlatie tussen de subschaalscores, de algemene tevredenheidsscores en de totaalscores van de test-hertest-bevraging. Correlaties van .70, .80 worden in het algemeen als goed beschouwd (Statistics.com, 2006). Voor de definitieve leerkrachtvragenlijst waren alle correlaties hoger dan .70, met uitzondering van de subschaal Bejegening. De vragenlijst wordt m.a.w. in het algemeen gekenmerkt door een goede test-hertest-betrouwbaarheid. Dit betekent dat de tevredenheidsscores weinig vertekend waren door het moment van afname (tabel 85).

Tabel 85

Test-hertest-betrouwbaarheid (N = 119) (definitieve leerkrachtvragenlijst)

	Correlatie test-hertestbevraging
ervaren resultaat	.75
bejegening	.68
bereikbaarheid	.74
communicatie	.73
totaalscore	.78
algemene tevredenheid	.71

4. Besluit

Op basis van de psychometrische analyse op item- en subschaalniveau en een exploratorische factoranalyse ontwikkelden we een leerkrachtvragenlijst bestaande uit vier subschalen: Ervaren resultaat, Bejegening, Bereikbaarheid en Communicatie. De validiteit van de subschalen werd bevestigd door middel van een confirmatorische factoranalyse uitgevoerd op een onafhankelijke steekproef. De vragenlijst, bestaande uit 28 tevredenheidsitems, wordt verder gekenmerkt door een zeer goede interne consistentie. Ten slotte is de test-hertest-betrouwbaarheid van de vragenlijst in het algemeen ook goed te noemen. De tevredenheidsscores waren m.a.w. weinig vertekend door het moment van afname.

HOOFDSTUK 10.
DEFINITIEVE AFNAME
TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN:
Resultaten psychometrische analyse interne leerlingbegeleiders en
zorgcoördinatoren

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

1. Inleiding

2. Evaluatie psychometrische kwaliteiten

2.1. Itemanalyse

2.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

2.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

2.3. Exploratorische factoranalyse

2.3.1. Inleiding

2.3.2. Initiële factoroplossing

2.3.3. Factoroplossing na rotatie

2.4. Confirmatorische factoranalyse

3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren

3.1. Itemanalyse: gemiddelde en standaardafwijking

3.2. Betrouwbaarheid

3.2.1. Interne consistentie

3.2.2. Test-hertest-betrouwbaarheid

4. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van de psychometrische analyse van de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren zoals werd voorgelegd tijdens de tweede onderzoeksrunde. We lichten eerst de psychometrische kwaliteiten op itemniveau toe (2.1.), waarna de evaluatie van de interne consistentie van de vragenlijst aan bod komt (2.2.). Vervolgens geven we uitleg over de exploratorische factoranalyse die we uitvoerden met het oog op het optimaliseren van de constructvaliditeit (2.3.). Op basis van deze resultaten pasten we de vragenlijst verder aan. Nadien lichten we de resultaten van de confirmatorische factoranalyse toe (2.4.). Ten slotte geven we de psychometrische kwaliteiten van de aangepaste (definitieve) vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren weer.

2. Evaluatie psychometrische kwaliteiten

2.1. Itemanalyse

2.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

De tevredenheidsvragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren bestond uit 55 items die specifieke aspecten van de tevredenheid over de ondersteuning door het CLB-team verbonden aan de school bevroegen. Bovendien vermeldden we één item dat peilde naar de algemene tevredenheid. Analooq met de andere schoolvragenlijsten formuleerden we op de vragenlijst één loyaliteitsvraag (*“Zou u collega’s binnen de school aanraden om beroep te doen op het CLB”*). In bijlage 18 vermelden we voor de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren per item het percentage van de gegeven scores, opgesplitst per antwoordcategorie op de vier-punts-Likert-schaal (1: helemaal niet akkoord – 4: helemaal akkoord).

Iedere itemscore was gemiddeld hoger dan 2.50 (centrum van het mogelijke bereik van de antwoordmogelijkheden). Zes itemscores hadden een gemiddelde tussen 2.50 en 3.00, alle overige itemscores (49) hadden een gemiddelde van 3.00 of hoger. Deze hoge itemgemiddelden wijzen vermoedelijk op een hoge algemene tevredenheid. Verder werd ieder

item gekenmerkt door een *standaardafwijking* hoger dan 0.50, wat een indicatie is voor een matige tot behoorlijke variabiliteit. Wat betreft de *verdelingskenmerken* waren de meeste items significant ($p < .05$) scheef verdeeld (behalve item 26 en item 22). Behalve item 26 en item 22 was ieder item negatief scheef verdeeld, wat betekent dat in het algemeen de items positief gescoord werden (tabel 86).

Tabel 86

Itemkenmerken (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren) (items geordend volgens het gemiddelde)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
16	gaan discreet om met informatie	527	3.70	0.51	-1.62	.00	2.82	.00
15	ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen	527	3.63	0.60	-1.72	.00	3.40	.00
1	informatie wanneer CLB op school te spreken	517	3.56	0.68	-1.57	.00	2.17	.00
17	luisteren naar mijn visie	531	3.54	0.60	-1.10	.00	0.98	.00
12	behandelt mij als een gelijkwaardige partner	528	3.52	0.64	-1.26	.00	1.57	.00
32	respect voor de waarden van de school	525	3.51	0.54	-0.60	.00	0.12	.53
33	tonen zich bereid om mij te ondersteunen	528	3.46	0.58	-0.62	.00	0.10	.58
28	informatie is verstaanbaar	529	3.45	0.55	-0.52	.00	0.46	.05
14	tonen interesse in onze zorg voor leerlingen	528	3.42	0.65	-0.98	.00	1.08	.00
37	begaan met onze school	528	3.41	0.60	-0.73	.00	0.96	.00
5	betrekken mij bij het zoeken naar een aanpak	524	3.38	0.71	-0.95	.00	0.54	.03
47	veroordelen niet wat ik denk en voel	519	3.37	0.60	-0.75	.00	1.52	.00
24	CLB betekent een meerwaarde voor mij	526	3.35	0.71	-0.95	.00	0.77	.01
44	nemen tijd om naar mij te luisteren	529	3.35	0.66	-0.81	.00	0.73	.01
20	erkennen mijn competenties	524	3.35	0.66	-0.96	.00	1.50	.00
18	kunnen zich goed inleven in mijn positie	522	3.34	0.70	-0.89	.00	0.72	.01
30	houden zich aan gemaakte afspraken	528	3.34	0.68	-0.80	.00	0.52	.04
21	doen moeite om mijn behoefte te begrijpen	521	3.32	0.63	-0.65	.00	0.83	.00
39	betrekken indien nodig collega's	503	3.31	0.66	-0.77	.00	0.93	.00
41	begrijpbare uitleg diagnostische onderzoeken	522	3.28	0.71	-0.88	.00	0.99	.00
43	deskundig om mij te ondersteunen	525	3.28	0.69	-0.78	.00	0.69	.01
31	opvolging van langdurige afwezigheden	421	3.28	0.71	-0.90	.00	0.95	.00
53	respecteert de afspraken over onze taakverdeling	514	3.28	0.60	-0.35	.00	0.30	.18
13	betrekken mij bij het zoeken naar verklaringen	525	3.27	0.71	-0.76	.00	0.51	.04
7	voldoende voeling met de zorgstructuur	528	3.27	0.70	-0.69	.00	0.31	.16
4	duidelijke afspraken over de taakverdeling	513	3.26	0.75	-0.78	.00	0.12	.52
55	sluit aan bij mijn activiteiten	522	3.23	0.61	-0.42	.00	0.70	.01
50	voldoende formele overlegmomenten	530	3.21	0.73	-0.66	.00	0.14	.46
19	duidelijke afspraken over de opvolging	527	3.16	0.75	-0.65	.00	0.19	.35
46	bij een crisissituatie, op weg geholpen	493	3.15	0.68	-0.59	.00	0.73	.01
48	informatie over omgang met vertrouwelijke info	504	3.14	0.73	-0.65	.00	0.42	.08
8	peilen voldoende naar mijn verwachtingen	526	3.12	0.73	-0.49	.00	-0.05	.88
6	ik voel me zekerder in mijn aanpak	519	3.12	0.75	-0.62	.00	0.24	.27
45	tijdig relevante informatie	527	3.12	0.74	-0.54	.00	0.05	.75
10	gemakkelijk bereikbaar	529	3.12	0.79	-0.63	.00	-0.03	.98
3	sluit aan bij gebruikte methoden binnen de klas	490	3.11	0.66	-0.42	.00	0.37	.12
36	sluit aan bij mijn vragen	523	3.11	0.65	-0.40	.00	0.52	.04
54	ondersteunt mij in het contact met externen	501	3.07	0.72	-0.46	.00	0.07	.68
42	leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	511	3.06	0.70	-0.44	.00	0.18	.37
52	voldoende informatie over verwachtingen CLB	522	3.06	0.72	-0.53	.00	0.33	.14

(vervolg tabel 86)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
23	bij vragen naar materialen, word ik geholpen	492	3.06	0.77	-0.48	.00	-0.19	.40
38	volgen voldoende mijn aanpak op	519	3.05	0.70	-0.34	.00	-0.12	.62
40	omgang gelijkaardige problemen andere leerlingen	498	3.04	0.73	-0.55	.00	0.33	.16
2	ondersteund bij de uitwerking van een visie op zorg	519	3.02	0.80	-0.46	.00	-0.31	.10
35	interessante aanvullende informatie	522	3.02	0.75	-0.46	.00	-0.03	.98
51	na signaleren van probleem aan CLB, snel overleg	523	3.02	0.77	-0.51	.00	-0.03	.97
11	helpt signalen van problemen te onderkennen	520	3.01	0.75	-0.40	.00	-0.15	.50
25	meer begrip voor de situatie	508	3.01	0.76	-0.50	.00	0.07	.68
29	bij vragen over een zorgproject, word ik geholpen	486	3.00	0.74	-0.34	.00	-0.27	.19
34	duidelijke afspraken over de evaluatie	472	2.99	0.79	-0.47	.00	-0.20	.38
49	ik kan gemakkelijk alle CLB-disciplines bereiken	507	2.93	0.73	-0.42	.00	0.11	.54
9	zijn voldoende aanwezig op school	521	2.90	0.89	-0.35	.00	-0.72	.00
22	tijdens informele momenten bereikbaar	472	2.75	0.91	-0.21	.06	-0.81	.00
27	gaan na of hun suggesties uitvoerbaar zijn	498	2.74	0.73	-0.25	.03	-0.10	.72
26	informeert mij voldoende over nieuwe inzichten	519	2.67	0.78	-0.08	.43	-0.41	.02

De *algemene tevredenheidsvraag* (item 56) had een gemiddelde van 3.28 (op een vier-punten-schaal gaande van 1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord) en kende een significante ($p < .001$) linksscheve verdeling. De gemiddelde *loyaliteitsscore* was 4.53 ($SD = 0.76$) – op een vijf-punten-schaal gaande van ‘zeer niet’ tot ‘zeer wel’ - en significant ($p < .001$) linksscheef verdeeld (tabel 87).

Tabel 87

Kenmerken algemene tevredenheidsscore en loyaliteitsscore (vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)

Item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Scheefheid	<i>p</i>	Kurtosis	<i>p</i>
56. algemene tevredenheid	525	3.28	0.75	-0.87	.00	0.49	.05
loyaliteitsscore	504	4.53	0.76	-1.85	.00	3.64	.00

2.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

Het percentage *ontbrekende waarden per item* varieerde van 0.0% (item 10, item 17 en item 25) tot 1.7% (item 39). Geen enkel item werd gekenmerkt door minstens 2% ontbrekende waarden.

Het percentage interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren dat een item als *niet van toepassing* op hun samenwerking met het CLB beoordeelde, varieerde van 0.2% (item 24, item 28, item 30, item 44, item 50 en item 51) tot 20.2% (item 31). Drie items werden door

minstens 10% van de respondenten als niet van toepassing beoordeeld, namelijk item 31 (opvolging van langdurige afwezigheden, 20.2%), item 22 (bereikbaarheid bij informele momenten, 11.3%) en item 34 (duidelijke afspraken over de evaluatie van een CLB-begeleiding, 10.4%). We stelden m.a.w. vast dat, analoog met de proefafname, item 31 het enige item was waarop de respondenten $\geq 20\%$ ‘niet van toepassing’ scoorden.

Wanneer we het percentage ‘*niet van toepassing*’ en ‘*ontbrekende waarden*’ samentelden, werd enkel item 31 door minstens 20% van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren (20.9%) niet beantwoord en/of als niet van toepassing beoordeeld. Bij nadere analyse bleek dat voornamelijk respondenten werkzaam in basisscholen, autonoom lagere scholen en autonome kleuterscholen item 31 niet beoordeelden of als niet van toepassing evalueerden op hun samenwerking met het CLB, namelijk 27.2% binnen deze subgroep. Voor diegenen werkzaam in secundaire scholen, bedroeg dit percentage 6.1% wat beduidend lager was.

We concludeerden dat op basis van het percentage ‘*niet van toepassing*’ en ‘*ontbrekende waarden*’ geen enkel item voorafgaand aan de factoranalyse moest verwijderd worden, aangezien voor ieder item (behalve item 31) het percentage ontbrekende waarden en/of als niet van toepassing beoordeeld laag was ($\leq 20\%$). Voor item 31 hield het relatief hoge percentage verband met het onderwijsniveau van de school. Bij “listwise deletion” (waarbij cases met één of meerdere ontbrekende waarden/niet van toepassing geschrapt worden bij de analyse) weerhielden we 208 cases (39% van de totale responsgroep). Dit was een aanzienlijke verbetering in vergelijking met de proefafname, aangezien we toen na “listwise deletion” slechts 47 cases overhielden (16% van de totale responsgroep).

2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

We onderzochten de betrouwbaarheid van de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren zoals voorgelegd tijdens de definitieve afname door middel van volgende maten voor de interne consistentie:

Ten eerste bedroeg *Cronbachs alfa* voor de totale schaal (55 items) .98 ($N = 208$) wat een indicatie is voor een zeer goede interne consistentie (DeVellis, 1991). Voor geen enkel item had het verwijderen een noemenswaardig effect op de alfa voor de totale schaal.

Ten tweede varieerden de *inter-item-correlaties* (voor de 55 items) van .25 (tussen item 48 en item 1/ item 48 en item 3) tot .69 (tussen item 42 en item 40). Ieder item had een significante correlatie met de overige items ($p < .01$).

Ten derde berekenden we per item de *correlatie met de totaalscore* op de schaal, berekend als het gemiddelde van de itemscores zonder item 56 (algemene tevredenheid). Ieder item was significant gecorreleerd met de totaalscore ($p < .01$). De correlaties gingen van .50 (item 55) tot .80 (item 12).

Ten slotte onderzochten we de *correlatie tussen de items en de algemene tevredenheidsscore* (item 56) na. Deze correlatie was voor ieder item significant ($p < .01$) en positief. Zij varieerden tussen .39 (item 31) en .70 (item 24) en zijn dus matig tot hoog.

We concludeerden dat de interne consistentie van de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren zoals voorgelegd tijdens de definitieve afname, geen aanwijzingen gaf om voorafgaand aan de factoranalyse bepaalde items te verwijderen.

2.3. Exploratorische factoranalyse

2.3.1. Inleiding

In tegenstelling tot de leerkrachtvragenlijst en de directievragenlijst, was het voor de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren niet mogelijk om de respondentengroep te splitsen in twee onafhankelijke steekproeven. Indien we de *exploratorische factoranalyse (EFA)* enkel baseerden op de cases met één of meerdere ontbrekende waarden ($N = 324$), bekwamen we immers een moeilijk interpreteerbare factoroplossing. De factoroplossing waarop de itemselectie van de definitieve vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren gebaseerd werd, bepaalden we dus door middel van een EFA uitgevoerd op alle cases ($N = 532$). Vervolgens voerden we een *confirmatorische factoranalyse (CFA)* uit

op een subgroep van het databestand waarop de EFA uitgevoerd werd, namelijk de cases zonder ontbrekende waarden (listwise deletion)²³. Hierdoor moeten de resultaten van de CFA met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, aangezien we idealiter vanuit een steekproef bestaande uit andere cases zouden moeten vertrekken. We besloten toch een CFA uit te voeren aangezien we hierdoor konden bekijken of de factorstructuur ook binnen een kleinere subgroep aanwezig was.

We zullen nu verder de werkwijze bij de *EFA* toelichten. We vertrokken opnieuw vanuit de correlatiematrix, waarbij we opteerden voor de optie “pairwise deletion” en de principale-assen-methode.

De Barlett-maat was significant ($\chi^2 [1485] = 14740.06, p < .001$), zodat we de nulhypothese konden verwierpen dat de items niet gecorreleerd waren. De KMO was .98, wat erop wijst dat de items behoorlijk veel variantie met elkaar delen.

Het *aantal factoren* dat we weerhielden, bepaalden we op basis van de scree-test en het eigenwaarde-criterium (zie 2.3.2., initiële factoroplossing).

Een volgende stap hield in dat we een *rotatie* uitvoerden, zodat we de factorladingen gemakkelijker konden interpreteren (zie 2.3.3., factoroplossing na rotatie). We kozen voor een *oblieke* rotatie, omdat we theoretisch konden veronderstellen dat de factoren een behoorlijke samenhang zouden hebben (Byrne, 2005; Fabrigar et al., 1999).

Vervolgens verwijderden we binnen de factoroplossing *items* met *onzuivere ladingen*. Deze items hebben een lading $< .40$ op de eigen factor en/of een lading $\geq .30$ op één of meerdere andere factoren (cross-lading). We weerhielden een dergelijk item alsnog indien er ten eerste een voldoende groot verschil was tussen de lading op de eigen factor en de cross-lading. Ten tweede moest deze cross-lading psychologisch te verantwoorden zijn.

²³ Via de optie “pairwise deletion” kon er geen asymptotische covariantie matrix gedefinieerd worden (cf. hfst. 9, 2.3.1.).

Indien een *subschaal* binnen een bepaalde schoolvragenlijst *conceptueel vergelijkbaar* was met een schaal op de andere schoolvragenlijsten, hanteerden we als principe dat we de volgende *items met een zuivere factorlading* weerhielden:

- items met dezelfde inhoud op drie schoolvragenlijsten (zoals voorgelegd tijdens de definitieve afname) en die op deze drie schoolvragenlijsten een zuivere lading op dezelfde factor hebben.
- items met dezelfde inhoud op twee schoolvragenlijsten (zoals voorgelegd tijdens de definitieve afname) en die op beide schoolvragenlijsten een zuivere lading op dezelfde factor hebben.
- een item met een zuivere factorlading die vermeld wordt op één bepaalde schoolvragenlijst, weerhielden we.

Indien we van dit principe afweken, gaven we hiervoor een inhoudelijke verantwoording. Dit principe beoogde, zoveel als empirisch verantwoord was, de vergelijkbaarheid van de schoolvragenlijsten te verhogen. Indien we alsnog meer dan tien items zouden weerhouden, behielden we de tien hoogst ladende items per factor (zodat we geen te uitgebreide vragenlijsten zouden ontwikkelen wat de gebruiksvriendelijkheid negatief beïnvloedt).

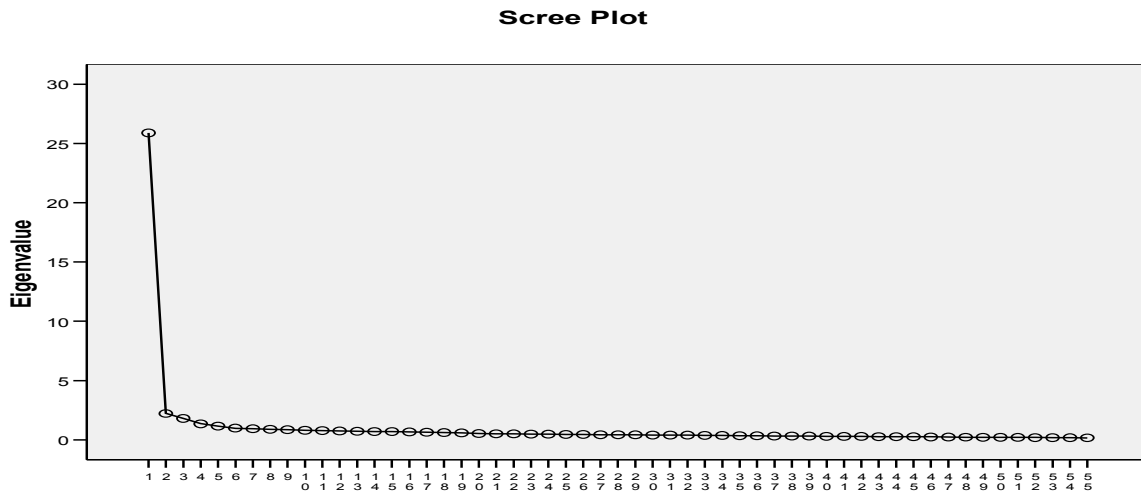
2.3.2. Initiële factoroplossing

De eerste factor verklaarde de meeste variantie, namelijk 46.26%. De volgende vier factoren verklaarden slechts een klein deel van de variantie (3.24%, 2.50%, 1.61% en 1.32%). De overige factoren werden op basis van het eigenwaarde-criterium geschrapt.

Op de Cattell's scree-plot konden we naast een knik na de vijfde factor, ook een knik na de derde en vierde factor waarnemen (zie figuur 5). Daarom bekeken we ook de drie- en vierfactoren-oplossing.

Figuur 5

Cattell's scree plot (definitieve afname interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)



De *vier-factoren-oplossing* had binnen de 4^{de} factor geen item met een zuivere factorlading. Factor 1, factor 2 en factor 3 konden we dezelfde interpretatie geven als binnen de vijf-factoren-oplossing (respectievelijk ‘Ervaren resultaat’, ‘Bejegening’ en ‘Bereikbaarheid’, zie 2.3.3.). Deze drie factoren kwamen ook naar voren binnen de *drie-factoren-oplossing*. We verkozen de initiële *vijf-factoren-oplossing*, op basis waarvan we een definitieve vragenlijst bestaande uit vier subschalen konden ontwikkelen (zie 2.3.3.). Deze vier subschalen omvatten telkens meerdere items met zuivere factorladingen (zie 2.3.3.). Vertrekkende vanuit de vijf-factoren-oplossing was het dus mogelijk om een goed interpreteerbare en meer gedifferentieerde vragenlijst te ontwikkelen dan op basis van de initiële drie- en vier-factoren-oplossing

2.3.3. Factoroplossing na rotatie

De factorcorrelatiematrix bevestigde onze veronderstelling dat de factoren een behoorlijke samenhang zouden vertonen (vijf-factoren-oplossing na rotatie). De correlaties tussen de factoren varieerden van eerder laag ($r = -.29$) tot eerder hoog ($r = -.61$) (tabel 88).

Tabel 88

Factorcorrelatiematrix (definitieve afname interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)

Factor	1	2	3	4	5
1	1.00				
2	.59	1.00			
3	.59	.54	1.00		
4	.40	.41	.39	1.00	
5	-.61	-.53	-.50	-.29	1.00

We verwijderden *items* met *onzuivere ladingen* (tabel 89). We schraptten één item wegens een cross-lading $\geq .30$ / (namelijk item 47). 17 items hadden een lading minder dan $.40$ / op de eigen factor (item 8, item 52, item 2, item 54, item 13, item 44, item 7, item 41, item 45, item 31, item 30, item 53, item 48, item 39, item 34, item 38 en item 3). Via deze werkwijze weerhielden we vier factoren bestaande uit items met zuivere factoroplossingen.

Tabel 89

Factorladingen na oblieke rotatie (definitieve afname interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren) (N = 532)

	Factor				
	1	2	3	4	5
item 25	.83	.05	.01	-.03	.15
item 40	.80	.10	-.10	-.01	-.01
item 42	.76	.08	.03	.04	.06
item 11	.76	.06	-.01	-.12	-.03
item 26	.67	-.18	.10	.07	-.11
item 43	.57	.11	.06	.04	-.03
item 6	.56	.07	.06	-.15	-.24
item 24	.53	.25	.06	-.04	-.09
item 35	.53	.00	.12	.11	-.14
item 36	.51	.11	.04	.13	-.22
item 46	.50	.11	.10	.15	-.03
item 27	.50	-.04	.09	.22	-.11
item 29	.48	-.01	.09	.19	-.12
item 55	.41	.18	.01	.24	-.16
item 23	.40	.02	.20	.08	-.08
item 8	.34	.14	.11	.00	-.32
item 52	.33	.02	.15	.29	-.25
item 2	.31	.01	.27	-.11	-.30
item 54	.30	.11	.10	.27	-.19
item 17	.10	.72	.02	-.07	-.03
item 12	.00	.66	.09	-.07	-.15
item 20	.01	.64	-.04	-.07	-.21
item 32	-.08	.64	.06	.22	.01

(vervolg tabel 89)

	Factor				
	1	2	3	4	5
item 15	.08	.63	.19	-.01	.06
item 16	.08	.61	.16	.01	.19
item 18	.18	.58	-.01	-.04	-.16
item 47	.03	.50	-.04	.34	-.06
item 33	.23	.49	-.06	.22	-.11
item 28	.02	.48	.02	.28	-.07
item 21	.25	.48	.00	.06	-.17
item 14	.12	.44	.20	-.01	-.14
item 37	.15	.43	.12	.14	-.10
item 13	.31	.37	.05	-.11	-.26
item 44	.08	.33	.24	.21	-.12
item 7	.21	.29	.24	-.03	-.18
item 41	.22	.23	.07	.21	-.13
item 9	.04	-.03	.83	-.14	.01
item 10	-.06	.03	.80	-.01	.02
item 51	.05	.10	.67	.09	.02
item 49	.10	.01	.48	.28	.04
item 1	-.04	.08	.48	-.04	-.28
item 50	.04	.20	.45	.07	-.02
item 22	.21	-.02	.43	.07	-.07
item 45	.19	-.04	.29	.22	-.26
item 31	-.04	.19	.27	.26	-.03
item 30	-.05	.24	.25	.24	-.24
item 53	.09	.30	.03	.36	-.26
item 48	.29	.09	.06	.34	.03
item 39	.19	.20	.14	.31	-.04
item 4	.01	.12	.03	.03	-.63
item 5	.08	.22	.09	-.06	-.57
item 19	.13	.16	.12	.06	-.49
item 34	.30	-.01	.09	.17	-.36
item 38	.27	.04	.13	.22	-.32
item 3	.16	.03	.22	.03	-.31

Noot. De vetgedrukte items en bijhorende factorladingen beantwoordden aan het criterium voor een item met een zuivere lading.

Volgende items met een zuivere factorlading weerhielden we niet op de definitieve vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren, omdat ze geen zuivere lading op een conceptueel vergelijkbare schaal binnen de andere schoolvragenlijsten hadden. We vermelden de verwijderde items in bijlage 19.

Binnen factor 1 ('Ervaren resultaat'):

43. Het CLB-team is voldoende deskundig om mij te ondersteunen. *(geen zuivere factorlading op de leerkrachtvragenlijst, wel een zuivere lading op de factor 'Ervaren resultaat' binnen de directievragenlijst)*

46. Bij vragen naar aanleiding van een crisissituatie met een leerling, word ik op weg geholpen door het CLB *(geen zuivere factorlading op de directievragenlijst, wel een zuivere lading op de factor 'Ervaren resultaat' binnen de leerkrachtvragenlijst)*

27. De CLB-medewerkers gaan na of hun suggesties uitvoerbaar zijn binnen de klassituatie. *(geen zuivere factorlading op de leerkrachtvragenlijst, wel op de directievragenlijst)*

55. De ondersteuning vanuit het CLB sluit aan bij mijn activiteiten als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator. *Uniek item op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren. Item 55 werd geschrapt, zoniet zou deze subschaal meer dan 10 items omvatten (criteria, zie 2.3.1.). We weerhielden per factor enkel de 10 hoogst ladende items. Items 55 laadt relatief minder op deze factor in vergelijking met de overige items met een zuivere factorlading.*

23. Bij vragen naar materialen om te gebruiken bij de begeleiding van leerlingen, helpt het CLB me op weg. *Uniek item op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directievragenlijst. Analooq met item 55 schraptten we item 23, omdat anders de schaal 'Ervaren resultaat' uit meer dan tien items zou bestaan. Item 23 behoort niet tot de items met de 10 hoogste ladingen op deze factor.*

Binnen factor 2 ('Bejegening'):

28. De informatie die ik krijg van het CLB is verstaanbaar. *(geen zuivere factorlading binnen de directievragenlijst, wel een zuivere lading op de factor 'Bejegening' binnen de leerkrachtvragenlijst).*

21. De CLB-medewerkers doen moeite om mijn behoefte aan ondersteuning te begrijpen. *(geen zuivere factorlading binnen de directievragenlijst, wel een zuivere lading op de factor 'Bejegening' binnen de leerkrachtvragenlijst).*

37. De CLB-medewerkers zijn begaan met onze school. *(geen zuivere factorlading binnen de directievragenlijst, wel een zuivere lading op de factor 'Bejegening' binnen de leerkrachtvragenlijst).*

Binnen factor 3 ('Bereikbaarheid'):

1. Ik krijg voldoende informatie over wanneer ik de CLB-medewerker op school kan spreken *(geen zuivere factorlading binnen de directievragenlijst, wel een zuivere lading op de factor 'Bereikbaarheid' binnen de leerkrachtvragenlijst).*

We bespreken nu de subschalen met bijhorende items die we op basis van de vermelde criteria weerhielden op de definitieve vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren. We baseerden ons bij de interpretatie van de subschalen voornamelijk op de hoogst ladende

items, maar hielden analoog met de andere schoolvragenlijsten ook rekening met de factorstructuurmatrix. De definitieve vragenlijst omvat 28 items. We onderscheidden volgende subschalen (items worden in iedere tabel geordend volgens de grootte van de factorlading, van hoog naar minder hoog):

Een eerste subschaal is *‘Ervaren resultaat’* en omvat tien items. Zes van de tien items behoorden tot de a priori dimensie *‘Ervaren resultaat’*, waarvan vier de hoogste ladingen op de factor hadden. Item 6 was een uniek item op de leerkrachtvragenlijst en de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, zodat u dit item niet zal terugvinden op de definitieve directievragenlijst. Item 26 en item 35 situeerden we onder de a priori dimensie *‘Informatie’*, maar uit de proefafname bleek reeds dat zij goed aansloten bij items uit de a priori dimensie *‘Ervaren resultaat’*. Ten eerste hadden beide items immers respectievelijk een correlatie van .66 en .71 met de gemiddelde subschaalscore op de a priori dimensie *‘Ervaren resultaat’*. Ten tweede vormden deze items na de proefafname samen met items uit voornamelijk de a priori dimensie *‘Ervaren resultaat’* een apart factor. Item 36 plaatsten we a priori onder de dimensie *‘Afstemming’*. Na de proefafname had dit item een correlatie van .75 met de gemiddelde subschaalscore op de a priori dimensie *‘Ervaren resultaat’* (tabel 90).

Tabel 90

Weerhouden items binnen de subschaal ‘Ervaren resultaat’

Item	Omschrijving	A priori subschaal
25	De samenwerking met het CLB helpt me om meer begrip te hebben voor de situatie van een leerling en een leerkracht.	Ervaren resultaat
40	Dankzij de begeleiding door het CLB bij de omgang met een bepaalde leerling, ben ik beter in staat om met gelijkaardige problemen bij andere leerlingen om te gaan.	Ervaren resultaat
42	De samenwerking met het CLB helpt mij om de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beter aan te kunnen.	Ervaren resultaat
11	De samenwerking met het CLB helpt mij om signalen van problemen bij leerlingen beter te onderkennen.	Ervaren resultaat
26	Het CLB informeert mij voldoende over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen.	Informatie
6	Na een begeleiding door het CLB voel ik me zekerder in mijn aanpak van een situatie waarover ik een vraag had.	Ervaren resultaat
24	De ondersteuning door het CLB betekent een meerwaarde voor mij als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator.	Ervaren resultaat
35	De CLB-medewerkers brengen interessante aanvullende informatie aan op overlegmomenten (MDO, klassenraad, ...).	Informatie
36	De ondersteuning door het CLB sluit aan bij mijn vragen.	Afstemming
29	Indien ik een vraag heb bij het uitwerken van een zorgproject (bv. rond pesten, ...) helpt het CLB mij op weg	Ervaren resultaat

Een tweede subschaal is *‘Bejegening’* en bestaat uit negen items. Sommige items binnen deze subschaal verwijzen naar de omgang van de CLB-medewerker met de interne leerlingbegeleider of de zorgcoördinator, andere items peilen naar de omgang van het CLB met de leerlingen, de ouders en, in het algemeen, de school.

De subschaal *‘Bejegening’* omvat voornamelijk items die a priori tot de dimensie *‘Bejegening’* en *‘Deontologisch handelen’* behoorden. Na de proefafname vormden items uit beide dimensies eveneens een afzonderlijke factor (samen met enkele items gesitueerd onder een andere a priori dimensie). Bovendien was er na de proefafname voor deze schoolpersoneelsleden een correlatie van .86 tussen *Bejegening* en *‘Deontologisch handelen’*. Verder vinden we onder de subschaal *‘Bejegening’* twee items terug die we onder de a priori dimensie *‘Participatie’* gesitueerd hadden (item 12 en item 20). Dit was op basis van de proefafname te verwachten, aangezien zij dan met items behorende tot voornamelijk de a priori dimensie *‘Bejegening’* en *‘Deontologisch handelen’* één factor vormden. Aangezien item 12 en item 20 naar de omgang van de CLB-medewerker met de interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator verwijzen, was het zeer begrijpelijk dat zij goed aansloten bij de overige items binnen deze subschaal (tabel 91).

Tabel 91
Weerhouden items binnen de subschaal ‘Bejegening’

Item	Omschrijving	A priori subschaal
17	De CLB-medewerkers luisteren naar mijn visie als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator.	Bejegening
12	Het CLB behandelt mij als een gelijkwaardige partner in de zorg voor leerlingen.	Participatie
20	De CLB-medewerkers erkennen mijn competenties als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator.	Participatie
32	De CLB-medewerkers hebben respect voor de waarden van de school.	Deontologisch handelen
15	Ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen.	Deontologisch handelen
16	De CLB-medewerkers gaan discreet om met informatie over leerlingen en ouders.	Deontologisch handelen
18	De CLB-medewerkers kunnen zich goed inleven in mijn positie als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator.	Bejegening
33	De CLB-medewerkers tonen zich bereid om mij te ondersteunen.	Bejegening
14	De CLB-medewerkers tonen interesse in wat de school doet op vlak van de zorg voor leerlingen.	Bejegening

Een derde subschaal is *‘Bereikbaarheid’* en bestaat uit zes items. Item 49 had geen zuivere factorlading op een conceptueel vergelijkbare schaal binnen de directievragenlijst (maar wel binnen de leerkrachtvragenlijst). We formuleerden dit item zowel op de definitieve

leerkrachtvragenlijst als de definitieve vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, aangezien het als enige item expliciet verwees naar de multidisciplinaire werking van het CLB. We plaatsten alle items onder de a priori dimensie ‘Bereikbaarheid’ (tabel 92).

Tabel 92
Weerhouden items binnen de subschaal ‘Bereikbaarheid’

Item	Omschrijving	A priori subschaal
9	De CLB-medewerkers zijn voldoende aanwezig op school.	Bereikbaarheid
10	De CLB-medewerkers zijn gemakkelijk bereikbaar.	Bereikbaarheid
51	Ik kan snel overleggen met het CLB nadat ik aan hen een probleem gesignaleerd heb.	Bereikbaarheid
49	Ik kan gemakkelijk alle disciplines binnen het CLB bereiken indien ik een vraag wil stellen	Bereikbaarheid
50	Er zijn voldoende formele overlegmomenten met het CLB (klassenraad, MDO, ...).	Bereikbaarheid
22	Tijdens informele momenten (koffiepauze, ...) zijn de CLB-medewerkers voldoende bereikbaar.	Bereikbaarheid

Een vierde subschaal is ‘*Participatie*’ en omvat drie items. Er was binnen de overige schoolvragenlijsten geen schaal met dezelfde naam aanwezig, zodat we alle items met een zuivere factorlading behielden. De hoogst ladende items (item 4 en item 5) behoorden tot de a priori dimensie ‘participatie’ en een derde item (item 19) tot de dimensie ‘continuïteit van de ondersteuning’. Deze subschaal verwijst naar de tevredenheid van de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator over de mate waarin de CLB-medewerker hem betreft in de ondersteuning aan de school (tabel 93).

Tabel 93
Weerhouden items binnen de subschaal ‘Participatie’

Item	Omschrijving	A priori subschaal
4	Er worden duidelijke afspraken met mij gemaakt over de taakverdeling tussen de interne leerlingbegeleiding en het CLB.	Participatie
5	De CLB-medewerkers betrekken mij voldoende bij het zoeken naar een mogelijke aanpak van een situatie waarover ik een vraag heb.	Participatie
19	Er worden duidelijke afspraken met mij gemaakt over de opvolging van een situatie waarover ik een vraag had.	Continuïteit

In bijlage 20 werden de behouden items op de definitieve vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren op een rij gezet.

2.4. Confirmatorische factoranalyse

We voerden op de cases zonder ontbrekende waarden ($N = 208$) een confirmatorische factoranalyse uit. Hierbij hanteerden we als schattingsmethode de Diagonally Weighted Least Squares (DWLS). We pasten deze schattingsmethode toe omdat de data van deze schoolpersoneelsleden een niet-normaal en ordinaal karakter had (zie 2.1.1.). De vereiste steekproefgrootte bepaalden we, zoals bij de overige schoolvragenlijsten, aan de hand van volgende formule (Jöreskog & Sörbom, 1996):

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

Het model vooropgesteld op basis van bovenstaande EFA-oplossing bestond in principe uit 28 variabelen wat betekende dat een minimale steekproef van 378 cases noodzakelijk zou zijn. Dit vereiste aantal cases oversteeg echter de werkelijke steekproefgrootte ($N = 208$), waardoor we besloten om per subschaal de vijf hoogst ladende indicatoren binnen de CFA te betrekken. We namen dus 18 items van de 28 items mee, waardoor aan de noodzakelijke steekproefgrootte wel werd voldaan: $(18 \cdot 17)/2 = 153$.

De 18 betrokken variabelen waren gesitueerd onder de vier omschreven subschalen. Voor de mate waarin dit vooropgestelde model door een CFA kon teruggevonden worden binnen een subgroep van respondenten (namelijk diegenen zonder ontbrekende waarden), maakten we gebruik van dezelfde fitmaten als bij de CFA van de overige schoolvragenlijsten: χ^2/df , RMSEA, NNFI, GFI en AGFI (zie 2.4., hoofdstuk 9).

We vonden het model bestaande uit de vier onderscheiden subschalen met bijhorende items zeer goed terug in de omschreven subgroep van interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren (tabel 94). De fit van het vooropgestelde model beantwoordde zeer goed aan de criteria die we formuleerden voor de χ^2/df , RMSEA, NNFI, GFI en AGFI (zie 2.4., hoofdstuk 9).

Tabel 94

Fitmaten voor het model bestaande uit vier subschalen (definitieve afname interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)

χ^2 (df)	χ^2/df	RMSEA	NNFI	GFI	AGFI
160.35 (129)	1.24	.034	.99	.98	.97

3. Evaluatie psychometrische kwaliteiten vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren

We bespreken hieronder de resultaten van de psychometrische analyse van de definitieve vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren. We geven eerst de analyse van de psychometrische kwaliteiten op itemniveau weer (3.1.), waarna we de interne consistentie van de vragenlijst toelichten (3.2.). Ten slotte komt de test-hertestbetrouwbaarheid aan bod (3.3.).

3.1. Itemanalyse: gemiddelde en standaardafwijking

De itemgemiddelden gingen van 2.67 (item 26) tot 3.70 (item 16). De standaardafwijkingen van de items varieerden van 0.51 (item 16) tot 0.91 (item 22).

De subschaalgemiddelden lagen tussen 2.99 (Bereikbaarheid) en 3.50 (Bejegening). De standaardafwijkingen hadden een waarde tussen 0.47 (Bejegening) en 0.64 (Participatie) (tabel 95).

Tabel 95

Kenmerken subschalen en totaalscore (definitieve afname interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)

SUBSCHAAL	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ervaren resultaat	532	3.03	0.57
bejegening	532	3.50	0.47
bereikbaarheid	532	2.99	0.62
participatie	532	3.26	0.64
totaalscore	532	3.20	0.49

3.2. Betrouwbaarheid

3.2.1. Interne consistentie

Voor alle schalen op de definitieve vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren stelden we vast dat de Cronbachs alfa zeer goed is (tabel 96). De alfa-waarden waren immers meer dan .80 (DeVellis, 1991). Alle items binnen eenzelfde schaal

hebben dus in hoge mate betrekking op een gemeenschappelijk concept (respectievelijk Ervaren resultaat, Bejegening, Bereikbaarheid en Participatie). Verder had het weglaten voor geen enkel item een opvallende stijging in de Cronbachs alfa-waarde tot gevolg.

De hoge gecorrigeerde item-subschaal-correlatie wijst eveneens op een zeer goede interne consistentie. De gemiddelde inter-item-correlatie per subschaal is matig tot hoog (tabel 96).

Tabel 96

Interne consistentie a priori subschalen en de totale schaal (definitieve afname interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)

SUBSCHAAL	N	Cronbachs α	gem. gecorr. item-subschaal- correlatie*	gem. inter-item- corr.
ervaren resultaat	410	.93	.74	.58
bejegening	500	.92	.70	.55
bereikbaarheid	442	.85	.64	.49
participatie	506	.82	.68	.61
totale schaal	341	.96	.67	.46

Noot. gem. gecorr. item-subschaal-correlatie = gemiddelde gecorrigeerde item-subschaal-correlatie

We bekeken eveneens de correlaties tussen de itemscores en de subschaalscores. Deze correlaties waren steeds significant ($p < .001$). Bovendien had ieder item de hoogste correlatie met de eigen subschaal (tabel 97).

Ieder item had een significant ($p < .001$) hoge correlatie met de totaalscore (gemiddelde van alle items zonder het algemene tevredenheidsitem). De correlaties van de items met die score gingen van .57 (item 16) tot .80 (item 36) (tabel 97).

De items correleerden significant ($p < .001$) matig tot hoog met de algemene tevredenheidsscore. De correlaties van de items met de algemene tevredenheidsscore varieerden tussen .41 (item 16) en .70 (item 24). Bovendien was voor ieder item de gecorrigeerde item-totaalscore significant ($p < .001$) (tabel 97).

Tabel 97

Correlaties item-subschaal, item-algemene tevredenheidsscore, item-totaalscore en de gecorrigeerde item-totaalscore (definitieve afname interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)

item	ervaren resultaat	bejegening	bereikbaarheid	participatie	totaalscore	algemene tevredenheid	gecorr. item- totaalscore*
4	.53	.53	.43	.86	.63	.52	.60
5	.64	.63	.51	.87	.72	.64	.72
6	.77	.55	.49	.60	.71	.59	.69
9	.46	.44	.82	.42	.61	.51	.54
10	.44	.46	.79	.40	.60	.51	.56
11	.78	.53	.46	.52	.69	.53	.68
12	.55	.80	.51	.58	.70	.50	.68
14	.59	.77	.56	.59	.73	.57	.73
15	.54	.79	.53	.52	.70	.54	.71
16	.43	.68	.42	.37	.57	.41	.57
17	.54	.81	.49	.53	.69	.48	.65
18	.60	.81	.51	.61	.74	.56	.72
19	.66	.65	.56	.86	.75	.61	.76
20	.49	.76	.43	.54	.64	.43	.58
22	.54	.49	.74	.44	.64	.49	.60
24	.80	.67	.55	.64	.78	.70	.78
25	.78	.50	.46	.46	.67	.54	.66
26	.75	.47	.48	.51	.66	.54	.64
29	.73	.54	.52	.56	.69	.55	.70
32	.47	.73	.47	.46	.62	.42	.62
33	.66	.78	.52	.60	.75	.56	.76
35	.78	.56	.55	.56	.73	.65	.73
36	.82	.65	.59	.65	.80	.69	.78
40	.81	.56	.47	.54	.71	.62	.70
42	.82	.58	.54	.54	.75	.65	.75
49	.47	.48	.70	.39	.59	.48	.56
50	.49	.53	.71	.48	.64	.50	.59
51	.55	.57	.82	.50	.71	.62	.68

*Noot. gecorr. item-totaalscore = gecorrigeerde item-totaalscore

Ten slotte bekeken we voor iedere subschaal de correlatie met de andere subschalen (tabel 98). De subschalen waren onderling zeer sterk gecorreleerd ($p < .001$). Deze correlatie ging van .57 (tussen Bereikbaarheid en Participatie) tot .71 (tussen Ervaren resultaat en Participatie). Dit suggereert dat de subschalen niet alleen peilen naar verschillende dimensies van cliënttevredenheid, maar ook deel uit maken van een meer globaal concept (namelijk de cliënttevredenheid bij interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren over de ondersteuning door het CLB).

De subschaalscores waren eveneens significant ($p < .001$) hoog gecorreleerd met de totaalscore. De correlaties gingen van .81 (Participatie) tot .91 (Ervaren resultaat). We vonden eveneens tussen de algemene tevredenheidsscore en de subschaalscores significant ($p < .001$)

hoge correlaties. Deze correlaties varieerden van .65 (Bejegening) tot .77 (Ervaren resultaat) (tabel 98).

Tabel 98

Correlatie tussen de subschalen en de correlatie tussen de subschalen en de totaalscore/algemene tevredenheidsscore (definitieve afname interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)

	ervaren resultaat	bejegening	bereikbaarheid	participatie	totaalscore	alg. tevredenheid
resultaat	1.00					
bejegening	.70	1.00				
bereikbaarheid	.64	.64	1.00			
participatie	.71	.70	.57	1.00		
totaalscore	.91	.89	.83	.81	1.00	
alg. tevredenheid	.77	.65	.68	.68	.81	1.00

3.2.2. Test-hertest-betrouwbaarheid

De test-hertest-betrouwbaarheid van de vragenlijst verwijst naar de stabiliteit van de scores over de tijd. We brachten dit in kaart door de correlatie tussen de subschaalscores, de algemene tevredenheidsscores en de totaalscores van de test-hertest-bevraging te berekenen. Analooq met de overige tevredenheidsvragenlijsten beschouwden we een correlatie van .70, .80 als een indicatie van een goede test-hertest-betrouwbaarheid (Statistics.com, 2006). Voor de definitieve vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren waren alle correlaties hoger dan .70, met uitzondering van de subschaal Participatie. De vragenlijst wordt m.a.w. in het algemeen gekenmerkt door een goede test-hertest-betrouwbaarheid. De tevredenheidsscores van deze schoolpersoneelsleden zijn weinig vertekend waren door het moment van afname (tabel 99).

Tabel 99

Test-hertest-betrouwbaarheid (N = 116) (definitieve afname interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)

	Correlatie test-hertestbevraging
ervaren resultaat	.83
bejegening	.78
bereikbaarheid	.84
participatie	.64
totaalscore	.84
algemene tevredenheid	.87

4. Besluit

Op basis van de psychometrische analyse op item- en subschaalniveau en een exploratorische factoranalyse construeerden we voor de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren een vragenlijst bestaande uit vier subschalen: Ervaren resultaat, Bejegening, Bereikbaarheid en Participatie. We voerden eveneens een confirmatorische factoranalyse uit op een subgroep van de cases waarop de EFA-oplossing gebaseerd werd. De vragenlijst, bestaande uit 28 tevredenheidsitems, heeft een zeer goede interne consistentie zoals aangegeven door verschillende maten hiervoor. Ten slotte is de test-hertest-betrouwbaarheid van de vragenlijst in het algemeen ook goed. Deze betrouwbaarheid varieerde voor de subschalen tussen .64 en .84.

HOOFDSTUK 11.
DEFINITIEVE AFNAME
TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN:
Resultaten psychometrische analyse directieleden

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

1. Inleiding

2. Evaluatie psychometrische kwaliteiten

2.1. Itemanalyse

2.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

2.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

2.3. Exploratorische factoranalyse

2.3.1. Inleiding

2.3.2. Initiële factoroplossing

2.3.3. Factoroplossing na rotatie

2.4. Confirmatorische factoranalyse

3. Evaluatie psychometrische kenmerken definitieve directievragenlijst

3.1. Itemanalyse: gemiddelde en standaardafwijking

3.2. Betrouwbaarheid

3.2.1. Interne consistentie

3.2.2. Test-hertest-betrouwbaarheid

4. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van de psychometrische analyse van de directievragenlijst zoals werd voorgelegd tijdens de definitieve afname. We geven eerst de psychometrische kwaliteiten op itemniveau (2.1.) weer, waarna we de evaluatie van de interne consistentie van de vragenlijst toelichten (2.2.). Vervolgens bespreken we de exploratorische factoranalyse die we uitvoerden met het oog op het optimaliseren van de constructvaliditeit (2.3.). Deze resultaten gaven ons aanwijzingen om de vragenlijst verder aan te passen. Vervolgens komen de resultaten van de confirmatorische factoranalyse aan bod (2.4.). Ten slotte vermelden we de psychometrische kwaliteiten van de aangepaste (definitieve) directievragenlijst.

2. Evaluatie psychometrische kwaliteiten

2.1. Itemanalyse

2.1.1. Itemgemiddelden, itemstandaardafwijkingen en verdelingskenmerken

De tevredenheidsvragenlijst voor directieleden omvat 55 items die specifieke aspecten van de tevredenheid over de ondersteuning door het CLB-team verbonden aan de school bevroegen. In bijlage 21 vermelden we voor de directievragenlijst (zoals voorgelegd tijdens de definitieve afname) per item het percentage van de gegeven scores, opgesplitst per antwoordcategorie op de vier-punts-Likert-schaal (1: helemaal niet akkoord – 4: helemaal akkoord). Verder formuleerden we op directievragenlijst één item dat peilde naar de algemene tevredenheid over het CLB-team verbonden aan de school. Net zoals op de andere schoolvragenlijsten formuleerden we op de directievragenlijst één loyaliteitsvraag (“*Zou u collega’s binnen de school aanraden om beroep te doen op het CLB*”).

Wat betreft de *itemgemiddelden*, had geen enkele itemscore een gemiddelde lager dan 2.50 (centrum van het mogelijke bereik van de antwoordmogelijkheden). Vijf itemscores hadden een gemiddelde tussen 2.50 en 3.00, alle overige itemscores (50) hadden een gemiddelde van 3.00 of hoger. De itemgemiddelden waren dus hoog, wat vermoedelijk wijst op een hoge

algemene tevredenheid bij de directieleden. Ieder item werd gekenmerkt door een *standaardafwijking* hoger dan 0.50, wat een indicatie is voor een matige tot behoorlijke variabiliteit. Wat betreft de *verdelingskenmerken* waren de meeste items significant ($p < .05$) scheef verdeeld (behalve item 25). Behalve item 25 was ieder item negatief scheef verdeeld, wat betekent dat de directieleden in het algemeen de items positief beoordeelden (tabel 100).

Tabel 100

Itemkenmerken (directievragenlijst) (items geordend volgens het gemiddelde)

<i>item</i>	<i>iteminhoud</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Scheefheid</i>	<i>p</i>	<i>Kurtosis</i>	<i>p</i>
15	gaan discreet om met informatie	565	3.69	0.56	-2.07	.00	5.31	.00
14	ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen	565	3.59	0.65	-1.67	.00	2.86	.00
1	informatie wanneer CLB op school te spreken	560	3.54	0.71	-1.66	.00	2.62	.00
16	luisteren naar mijn visie als directie	560	3.49	0.64	-1.12	.00	1.25	.00
31	respect voor de waarden van de school	563	3.48	0.58	-0.82	.00	0.88	.00
32	tonen zich bereid om onze school te ondersteunen	563	3.45	0.60	-0.82	.00	0.68	.01
11	behandelt onze school als een gelijkwaardige partner	566	3.40	0.66	-0.97	.00	1.24	.00
44	nemen tijd om naar mij te luisteren	564	3.40	0.61	-0.71	.00	0.76	.00
4	duidelijke afspraken over de taakverdeling	553	3.39	0.67	-0.94	.00	0.87	.00
13	tonen interesse in onze zorg voor leerlingen	566	3.39	0.68	-0.96	.00	0.91	.00
23	CLB betekent een meerwaarde voor onze school	563	3.38	0.71	-0.96	.00	0.57	.02
36	begaan met onze school	558	3.37	0.64	-0.72	.00	0.49	.04
47	veroordelen niet wat ik denk en voel	537	3.36	0.62	-0.71	.00	0.96	.00
54	afsprakennota of bijzondere bepalingen	559	3.36	0.64	-0.93	.00	1.77	.00
55	samenwerking bij organisatie medische consulten	535	3.35	0.66	-0.80	.00	0.73	.01
6	voldoende voeling met de zorgstructuur	565	3.35	0.70	-0.91	.00	0.69	.01
43	bij besmettelijke ziekten, een vlotte samenwerking	485	3.34	0.69	-0.97	.00	1.29	.00
27	informatie is verstaanbaar	566	3.34	0.57	-0.44	.00	1.04	.00
19	erkennen de competenties binnen onze school	564	3.33	0.66	-0.77	.00	0.78	.00
5	betrekken onze school bij het zoeken naar een aanpak	564	3.32	0.71	-0.88	.00	0.70	.01
29	houden zich aan gemaakte afspraken	564	3.30	0.67	-0.75	.00	0.70	.01
17	kunnen zich goed inleven in mijn positie als directie	551	3.29	0.70	-0.75	.00	0.45	.06
50	voldoende formele overlegmomenten	563	3.26	0.70	-0.69	.00	0.36	.11
38	betrekken indien nodig collega's	540	3.25	0.68	-0.82	.00	1.16	.00
18	duidelijke afspraken over de opvolging	565	3.25	0.68	-0.67	.00	0.46	.05
42	deskundig om onze school te ondersteunen	555	3.25	0.72	-0.76	.00	0.43	.07
40	begrijpbare uitleg diagnostische onderzoeken	564	3.25	0.69	-0.76	.00	0.83	.00
30	opvolging van langdurige afwezigheden	454	3.25	0.70	-0.65	.00	0.24	.29
20	doen moeite de behoeften van de school te begrijpen	565	3.24	0.67	-0.75	.00	1.13	.00
12	betrekken onze school bij zoeken naar verklaringen	565	3.20	0.70	-0.61	.00	0.34	.12
46	bij een crisissituatie, op weg geholpen	534	3.19	0.69	-0.54	.00	0.24	.25
52	voldoende informatie over verwachtingen CLB	560	3.18	0.66	-0.44	.00	0.22	.28
24	meer begrip voor de situatie van een leerling	558	3.17	0.71	-0.52	.00	0.07	.66
45	tijdig relevante informatie	558	3.16	0.74	-0.65	.00	0.22	.29
48	informatie over omgang met vertrouwelijke info	554	3.16	0.69	-0.52	.00	0.26	.22
33	duidelijke afspraken over de evaluatie	557	3.16	0.73	-0.59	.00	0.09	.59
35	sluit aan de vragen van onze school	561	3.16	0.69	-0.57	.00	0.49	.04
7	peilen naar de verwachtingen van onze school	565	3.15	0.76	-0.69	.00	0.28	.19
9	zijn gemakkelijk bereikbaar	567	3.13	0.77	-0.54	.00	-0.22	.25
10	helpt signalen van problemen te onderkennen	562	3.11	0.74	-0.57	.00	0.21	.31
53	ondersteuning in het contact met externen	552	3.09	0.69	-0.52	.00	0.45	.06

(vervolg tabel 100)

item	iteminhoud	N	M	SD	Scheefheid	p	Kurtosis	p
51	na signaleren van probleem aan CLB, snel overleg	561	3.09	0.74	-0.38	.00	-0.42	.01
37	volgen voldoende de aanpak van een situatie op	555	3.08	0.69	-0.34	.00	-0.10	.69
34	interessante aanvullende informatie	558	3.08	0.79	-0.62	.00	0.02	.86
41	leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	556	3.06	0.72	-0.44	.00	-0.02	.99
49	kan gemakkelijk alle CLB-disciplines bereiken	559	3.06	0.71	-0.40	.00	-0.02	.99
3	sluit aan bij gebruikte methoden binnen de klas	528	3.03	0.73	-0.63	.00	0.58	.02
39	omgang gelijkaardige problemen andere leerlingen	546	3.01	0.72	-0.38	.00	-0.03	.95
22	ondersteuning bij vragen naar materialen	544	3.00	0.76	-0.56	.00	0.24	.25
28	ondersteuning bij vragen over een zorgproject	529	3.00	0.77	-0.57	.00	0.20	.34
2	ondersteund bij de uitwerking van een visie op zorg	559	2.96	0.83	-0.49	.00	-0.30	.10
8	zijn voldoende aanwezig op school	558	2.82	0.89	-0.26	.01	-0.74	.00
21	tijdens informele momenten bereikbaar	521	2.77	0.88	-0.23	.03	-0.69	.00
26	gaan na of hun suggesties uitvoerbaar zijn	545	2.71	0.77	-0.23	.03	-0.26	.18
25	informeert onze school over nieuwe inzichten	557	2.67	0.82	-0.06	.56	-0.56	.00

De *algemene tevredenheidsvraag* (item 56) was gemiddeld 3.33 (op een vier-punten-schaal gaande van 1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord) en kende eveneens een significante ($p < .001$) linksscheve verdeling. De gemiddelde *loyaliteitsscore* was 4.64 ($SD = 0.66$) – op een vijf-punten-schaal gaande van ‘zeker niet’ tot ‘zeker wel’ - en significant ($p < .001$) linksscheef verdeeld (tabel 101).

Tabel 101

Kenmerken algemene tevredenheidsscore en loyaliteitsscore (directievragenlijst)

Item	N	M	SD	Scheefheid	p	Kurtosis	p
56. algemene tevredenheid	557	3.33	0.70	-0.87	.00	0.67	.01
loyaliteitsscore	535	4.64	0.66	-1.96	.00	3.84	.00

2.1.2. Ontbrekende waarden en niet van toepassing

Het percentage *ontbrekende waarden per item* ging van 0.2% (item 5, item 9, item 13, item 14, item 24, item 27, item 44) tot 2.2% (item 43). Item 43 was het enige item met minstens 2% ontbrekende waarden.

Het percentage directieleden dat een item als *niet van toepassing* beoordeelde op de samenwerking tussen school en CLB, varieerde van 0.2% (item 44 en item 50) tot 20.1% (item 30). Slechts twee items werden door minstens 10% van de respondenten als niet van toepassing aangeduid, namelijk item 30 (opvolging van langdurige afwezigheden) en item 43

(een vlotte samenwerking tussen school en CLB bij besmettelijke ziekten). Analooq met de proefafname was item 30 het enige item waarop minstens 20% van de directieleden ‘niet van toepassing’ scoorde.

Indien we het percentage ‘*niet van toepassing*’ en ‘*ontbrekende waarden*’ optelden, werd enkel item 30 door minstens 20% van de directieleden (20.4%) niet beantwoord en/of als niet van toepassing beoordeeld op de samenwerking met het CLB. Dit relatief hoge percentage kan mogelijks verklaard worden door het onderwijsniveau van de school, aangezien binnen het secundair onderwijs slechts 4.7% van de directieleden item 30 als niet van toepassing beoordeelde en/of niet beantwoordde. Binnen het autonoom kleuter-, autonoom lager- en basisonderwijs lag dit percentage opvallend hoger, namelijk 27.1%.

We besloten dat op basis van het percentage ‘*niet van toepassing*’ en ‘*ontbrekende waarden*’ geen enkel item voorafgaand aan de factoranalyse moest verwijderd worden. Dit was ook het geval voor item 30, aangezien het relatief hoog percentage ontbrekende waarden/niet van toepassing vermoedelijk te maken had met het onderwijsniveau van de school. Bij “listwise deletion” hielden we 239 cases over (41.93% van de totale responsgroep). Dit gegeven wees op een aanzienlijke verbetering, aangezien na de proefafname slechts 80 cases of 25.55% van de totale responsgroep alle items tussen 1 tot en met 4 konden scoorden.

2.2. Betrouwbaarheid: interne consistentie

Cronbachs alfa bedroeg voor de totale schaal (55 items) .98 ($N = 239$) wat wijst op een zeer goede interne consistentie (DeVellis, 1991). Voor geen enkel item had het weglaten een noemenswaardig effect op de alfa voor de totale schaal.

De *correlaties tussen de items* hanteerden we als een tweede indicatie van de mate van interne consistentie. De inter-item-correlaties (voor de 55 items) varieerden van .23 (tussen item 8 en item 43) tot .75 (item 14 en item 15). Ieder item had een significante correlatie met de overige items ($p < .01$).

Ten derde berekenden we per item de *correlatie met de totaalscore*, berekend als het gemiddelde van de itemscores zonder item 56 (algemene tevredenheid). Alle items hadden

een significante correlatie met de totaalscore ($p < .01$). Iedere correlatie is hoog, aangezien zij varieerden tussen .50 (item 55) en .75 (item 12).

Ten slotte gingen we de *correlatie tussen de items en de algemene tevredenheidsscore* (item 56) na. Deze correlatie was voor ieder item significant ($p < .01$) en positief. Zij varieerden van .34 (item 43) tot .73 (item 23) en zijn dus matig tot hoog.

We besloten dat de interne consistentie van de directievragenlijst zoals voorgelegd tijdens de definitieve afname, geen aanwijzingen gaf om voorafgaand aan de factoranalyse specifieke items te schrappen.

2.3. Exploratorische factoranalyse

2.3.1. Inleiding

Voor de directieleden was het mogelijk, zoals bij de leerkrachten, de steekproef te splitsen in twee groepen bestaande uit verschillende personen. Op de ene groep van directieleden (met één of meerdere ontbrekende waarden) voerden we een *exploratorische factoranalyse (EFA)* uit ($N = 331$), op de cases zonder ontbrekende waarden (listwise deletion²⁴) een *confirmatorische factoranalyse (CFA)* ($N = 239$). Bij de CFA werd analoog met de andere schoolvragenlijsten de factorstructuur bekomen via de EFA als model vooropgesteld.

Bij de *exploratorische factoranalyse* vertrokken we analoog met de andere tevredenheidsvragenlijsten vanuit de correlatiematrix, waarbij we kozen voor de optie “pairwise deletion” en de principale-assen-methode.

De Barlett-maat was significant ($\chi^2 [1485] = 5874.54$, $p < .001$), wat betekent dat we de nulhypothese konden verwerpen dat de items niet gecorreleerd zijn. De KMO bedroeg .96, wat erop wijst dat de items behoorlijk veel variantie met elkaar delen.

²⁴ Via de optie “pairwise deletion” kon er geen asymptotische covariantie matrix gedefinieerd worden (cf. hfst.9, 2.3.1.).

Het *aantal factoren* dat we weerhielden, bepaalden we op basis van de scree-test en het eigenwaarde-criterium (2.3.2., initiële factoroplossing). Vervolgens voerden we een *oblieke rotatie* uit, omdat net zoals bij de andere vragenlijsten aannemelijk was dat de factoren in hoge mate zouden correleren.

Een volgende stap hield in dat we de *items* met *onzuivere ladingen* schraptten. Deze items hadden een lading $< .40$ op de eigen factor en/of een lading $\geq .30$ op één of meerdere andere factoren (cross-lading). Een dergelijk item werd alsnog weerhouden indien er ten eerste een voldoende groot verschil was tussen de lading op de eigen factor en de cross-lading. Bovendien moest deze cross-lading psychologisch te verantwoorden zijn.

Indien een *subschaal* binnen een bepaalde schoolvragenlijst *conceptueel vergelijkbaar* was met een schaal op de andere schoolvragenlijsten, hanteerden we als principe dat we de volgende *items met een zuivere factorlading* weerhielden:

- items met dezelfde inhoud op drie schoolvragenlijsten (zoals voorgelegd tijdens de definitieve afname) en die op deze drie schoolvragenlijsten een zuivere lading op dezelfde factor hebben.
- items met dezelfde inhoud op twee schoolvragenlijsten (zoals voorgelegd tijdens de definitieve afname) en die op beide schoolvragenlijsten een zuivere lading op dezelfde factor hebben.
- een item met een zuivere factorlading die vermeld wordt op één bepaalde schoolvragenlijst, weerhielden we.

Indien we van dit principe afweken, gaven we hiervoor een inhoudelijke verantwoording. Dit principe beoogde, zoveel als empirisch verantwoord was, de vergelijkbaarheid van de schoolvragenlijsten te verhogen. Indien we alsnog meer dan tien items zouden weerhouden, behielden we de tien hoogst ladende items per factor (zodat we geen te uitgebreide vragenlijsten zouden ontwikkelen wat de gebruiksvriendelijkheid negatief beïnvloedt).

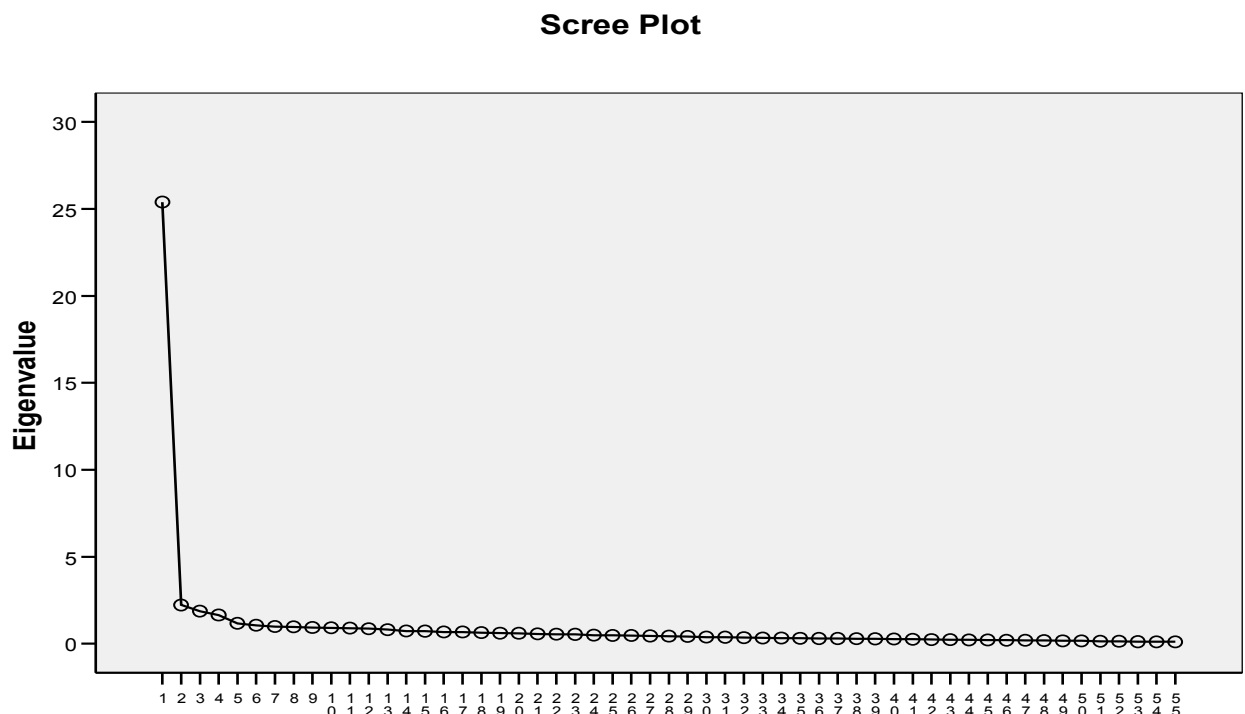
2.3.2. Initiële factoroplossing

De meeste variantie (45.40%) werd verklaard door de eerste factor. De volgende vijf factoren verklaarden nog slechts een klein deel van de variantie (3.31%, 2.60%, 2.16%, 1.29% en

1.08%). De overige factoren werden op basis van het *eigenwaarde-criterium* niet weerhouden.

We stelden op de *scree plot* een knik na de vierde en vijfde factor vast. Daarom onderzochten we ook de vier-factoren-oplossing en de vijf-factoren-oplossing. We evalueerden of één van deze oplossingen te verkiezen was boven de zes-factoren-oplossing.

Figuur 6
Cattell's scree plot (definitieve afname directievragenlijst)



De *vier-factoren-oplossing* had binnen een vierde factor niet alleen een zuivere factorlading voor item 43 (“In geval van besmettelijke ziekten bij leerlingen of het onderwijspersoneel heeft onze school een vlotte samenwerking met het CLB om de verdere verspreiding van die ziekten te voorkomen”) en item 55 (“Het CLB en de school werken vlot samen bij de organisatie van medische consulten (busvervoer, ...)”), maar ook voor item 52 (“Onze school krijgt voldoende informatie over wat wij van de ondersteuning door het CLB kunnen verwachten”). Hierdoor was deze factor moeilijk te interpreteren. Factor 1, factor 2 en factor 3 konden we dezelfde interpretatie geven als binnen de zes-factoren-oplossing (respectievelijk

‘Ervaren resultaat’, ‘Bejegening’ en ‘Bereikbaarheid’, zie 2.3.3.). Deze drie factoren vonden we ook terug binnen de *vijf-factoren-oplossing*. De vijfde factor had echter slechts één item met een zuivere factorlading, namelijk item 1 (“Onze school krijgt voldoende informatie over wanneer wij een CLB-medewerker op school kunnen spreken”). Daarom hadden we de voorkeur voor de initiële *zes-factoren-oplossing*, op basis waarvan een definitieve directievragenlijst bestaande uit vier subschalen kon geconstrueerd worden (zie 2.3.3.). Deze vier subschalen bestonden telkens uit meerdere items met zuivere factorladingen en waren goed te interpreteren (zie 2.3.3.).

2.3.3. Factoroplossing na rotatie

De factorcorrelatiematrix bevestigde de theoretische veronderstelling dat de verscheidene factoren een behoorlijke samenhang vertonen (zes-factoren-oplossing na rotatie). De correlaties tussen de factoren varieerden van eerder laag ($r = .17$) tot eerder hoog ($r = .58$) (tabel 102).

Tabel 102
Factorcorrelatiematrix (directievragenlijst)

Factor	1	2	3	4	5	6
1	1.00					
2	.58	1.00				
3	.58	.46	1.00			
4	.42	.45	.37	1.00		
5	.39	.45	.33	.17	1.00	
6	-.41	-.38	-.36	-.32	-.26	1.00

Vervolgens schraptten we *items* met *onzuivere ladingen* (tabel 103). We verwijderden vier items, wegens een cross-lading $\geq /.30/$ (namelijk item 53, item 49, item 52 en item 5). 18 items hadden een lading minder dan $/.40/$ op de eigen factor (item 3, item 46, item 38, item 36, item 7, item 45, item 20, item 44, item 6, item 18, item 30, item 27, item 48, item 40, item 1, item 29, item 54 en item 33). Het was niet aangewezen om één of meerdere van deze items alsnog te weerhouden op basis van een inhoudelijke reden. We weerhielden uiteindelijk vier subschalen die telkens meerdere items met zuivere ladingen omvatten.

Tabel 103

Factorloadingen na oblieke rotatie (definitieve afname directievragenlijst) (N = 331)

	factor					
	1	2	3	4	5	6
item 34	.77	.00	.09	-.02	-.01	.01
item 39	.74	.04	-.11	.06	-.01	-.14
item 25	.70	.00	.14	.02	-.14	-.06
item 41	.69	-.04	-.04	.01	.06	-.27
item 28	.61	.08	.02	.15	.00	.14
item 22	.61	.02	-.03	.17	.09	.04
item 26	.60	.14	.01	.05	.01	-.02
item 37	.58	-.01	.13	.05	.16	-.03
item 10	.57	-.02	.14	.00	.03	-.05
item 35	.56	.00	.15	.04	.18	-.06
item 42	.55	.19	-.02	.02	.13	-.10
item 12	.54	.19	.10	-.01	.19	.06
item 24	.53	.24	.07	-.10	-.06	-.18
item 2	.49	.00	.26	-.22	.15	-.18
item 23	.43	.28	.03	-.08	.17	-.17
item 53	.40	-.08	.24	.32	.11	.05
item 3	.39	.15	-.02	.03	.23	.03
item 46	.39	.14	.00	.23	.27	.00
item 38	.35	.27	.14	.17	-.17	-.05
item 36	.34	.25	.01	.11	.13	-.23
item 7	.31	.19	.27	-.01	.14	-.09
item 45	.27	.12	.20	.13	.15	-.12
item 16	.07	.75	.06	.10	-.09	.00
item 14	.09	.69	.07	-.06	.26	.17
item 17	.17	.64	.00	.11	-.06	-.02
item 15	-.07	.63	.05	.02	.19	.02
item 47	-.06	.63	-.04	.23	.03	-.18
item 31	-.08	.57	.06	.16	.00	-.29
item 19	.14	.52	.04	.11	.09	-.01
item 13	.08	.49	.20	-.06	.10	-.14
item 32	.27	.42	.00	.03	.05	-.25
item 11	.23	.42	.11	.07	.20	.02
item 20	.27	.38	.12	.00	.00	-.11
item 44	.02	.36	.27	.14	.00	-.24
item 6	.12	.30	.16	-.01	.26	-.15
item 18	.26	.29	.19	-.05	.15	-.12
item 8	-.06	.02	.78	-.01	.00	-.01
item 9	-.07	.08	.74	-.07	.07	-.02
item 51	.18	-.03	.58	.04	.15	-.04
item 50	.01	-.05	.56	.20	.11	-.12
item 49	.11	.13	.43	.40	-.15	.12
item 21	.28	.03	.43	.06	-.19	.03

(vervolg tabel 103)

	factor					
	1	2	3	4	5	6
item 30	.15	.12	.28	-.01	.03	-.23
item 27	.12	.18	.27	.25	.00	.00
item 43	-.04	.02	-.03	.72	.12	-.03
item 55	.00	.12	.01	.50	-.06	-.01
item 52	.20	-.16	.18	.43	.12	-.30
item 48	.06	.26	.00	.28	.03	-.27
item 40	.25	.17	-.03	.26	-.02	-.25
item 5	.37	.21	.05	.01	.51	.18
<i>item 4</i>	.05	.09	.06	.15	.44	-.08
item 1	-.04	.23	.20	.04	.38	-.11
item 29	.13	.16	.20	.06	.34	-.15
item 54	.05	.05	.24	.20	.26	-.30
item 33	.20	-.02	.17	.19	.05	-.27

Noot. De vetgedrukte items en bijhorende factorladingen beantwoordden aan het criterium voor een item met een zuivere lading. Item 4 (cursief) is strikt genomen ook een item met een zuivere factorlading, maar wordt niet weerhouden omdat het als enige item zuiver laadt op de vijfde factor.

Onderstaande items met een zuivere factorlading werden niet weerhouden op de definitieve directievragenlijst, omdat ze geen zuivere lading op een conceptueel vergelijkbare schaal binnen de andere schoolvragenlijsten hadden. De items die niet weerhouden werden, zetten we in bijlage 22 op een rij.

Binnen factor 1 ('Ervaren resultaat'):

26. De CLB-medewerkers gaan na of hun suggesties uitvoerbaar zijn binnen de klassituatie. *(geen zuivere factorlading op de leerkrachtvragenlijst, wel een zuivere lading op de factor 'Ervaren resultaat' binnen de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren).*

37. De CLB-medewerkers volgen voldoende de aanpak van een situatie waarover onze school een vraag had op. *(geen zuivere lading op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, wel een zuivere lading op de factor 'Ervaren resultaat' binnen de leerkrachtvragenlijst)*

42. Het CLB-team is voldoende deskundig om onze school te ondersteunen. *(geen zuivere factorlading op de leerkrachtvragenlijst, wel een zuivere lading op de factor 'Ervaren resultaat' binnen de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren).*

12. De CLB-medewerkers betrekken onze school voldoende bij het zoeken naar verklaringen van een situatie waarover wij een vraag hebben. *(geen zuivere lading op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, wel een zuivere lading op de factor 'Ervaren resultaat' binnen de leerkrachtvragenlijst)*

Item 22 “Bij vragen naar materialen om te gebruiken bij de begeleiding van leerlingen, helpt het CLB onze school op weg” was een uniek item op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en de directievragenlijst. Dit item had eveneens een zuivere factorlading op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, maar werd echter niet weerhouden (zie hoofdstuk 10, 2.3.3.).

Binnen factor 2 (‘Bejegening’):

47. De CLB-medewerkers veroordelen niet wat ik denk en voel. *(geen zuivere factorlading op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, wel een zuivere lading op de factor ‘Bejegening’ binnen de leerkrachtvragenlijst).*

Item 2 “Onze school wordt door het CLB voldoende ondersteund bij de uitwerking van een visie op zorg voor leerlingen” kwam tijdens de definitieve afname enkel op de directievragenlijst en de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren voor. Hoewel dit item enkel een zuivere lading op de directievragenlijst had, besloten we om het item toch op de directievragenlijst te weerhouden. Item 2 was immers het enige item dat expliciet peilde naar de ondersteuning bij het uitwerken van een visie op zorg op school. Bovendien is het mogelijk dat veelal de directie zich voornamelijk hiermee bezighoudt, waardoor dit item in mindere mate laadde op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren.

We geven hieronder de subschalen weer die we onderscheidden binnen de definitieve directievragenlijst (items worden in iedere tabel gerangschikt volgens de grootte van de factorlading, van hoog naar minder hoog). De definitieve directievragenlijst omvat 26 items.

Een eerste subschaal is ‘Ervaren resultaat’ en bestaat uit tien items. Zeven van de tien items plaatsten we onder de a priori dimensie ‘Ervaren resultaat’. Item 34 en item 25 situeerden we onder de a priori dimensie ‘Informatie’, maar uit de proefafname bleek reeds dat zij goed aansloten bij items uit de a priori dimensie ‘Ervaren resultaat’. Ten eerste hadden beide items respectievelijk een correlatie van .73 en .71 met de gemiddelde subschaalscore op de a priori dimensie ‘Ervaren resultaat’. Ten tweede vormden deze items na de proefafname samen met items uit voornamelijk de a priori dimensie ‘Ervaren resultaat’ een afzonderlijke factor. Ten slotte was één item afkomstig uit de a priori dimensie ‘Afstemming’ (item 35). Dit item vormde ook binnen de factoroplossing na de proefafname samen met items behorende tot de a priori dimensie ‘Ervaren resultaat’ en ‘Informatie’ een aparte factor (tabel 104).

Tabel 104

Weerhouden items binnen de subschaal 'Ervaren resultaat'

Item	Omschrijving	A priori subschaal
34	De CLB-medewerkers brengen interessante aanvullende informatie aan op overlegmomenten (MDO, klassenraad, ...).	Informatie
39	Dankzij de begeleiding door het CLB bij de omgang met een bepaalde leerling, is onze school beter in staat om met gelijkaardige problemen bij andere leerlingen om te gaan.	Ervaren resultaat
25	Het CLB informeert onze school voldoende over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen.	Informatie
41	De samenwerking met het CLB helpt onze school om de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beter aan te kunnen.	Ervaren resultaat
28	Indien onze school een vraag heeft bij het uitwerken van een zorgproject (bv. rond pesten, ...) helpt het CLB ons op weg.	Ervaren resultaat
10	De samenwerking met het CLB helpt onze school om signalen van problemen bij leerlingen beter te onderkennen.	Ervaren resultaat
35	De ondersteuning door het CLB sluit aan bij de vragen van onze school.	Afstemming
24	De samenwerking met het CLB helpt onze school om meer begrip te hebben voor de situatie van een leerling.	Ervaren resultaat
2	Onze school wordt door het CLB voldoende ondersteund bij de uitwerking van een visie op zorg voor leerlingen.	Ervaren resultaat
23	De ondersteuning door het CLB betekent een meerwaarde voor onze school.	Ervaren resultaat

Een tweede subschaal noemt 'Bejegening' en omvat negen items (tabel 105). Sommige items binnen deze subschaal verwijzen naar de omgang van de CLB-medewerker met het directielid, andere items peilen naar de omgang van het CLB met de leerlingen, de ouders en, in het algemeen, de school.

De subschaal 'Bejegening' bestaat voornamelijk uit items die a priori tot de dimensie 'Bejegening' en 'Deontologisch handelen' behoorden. Op basis van de proefafname konden we dit verwachten. Ten eerste vormden items uit beide dimensies een afzonderlijke factor na vorige onderzoeksrunde (samen met item 19 en item 11). Ten tweede correleerden 'Bejegening' en 'Deontologisch handelen' in sterke mate ($r = .79$) na de proefafname. Item 19 en item 11 behoorden tot de a priori dimensie 'Participatie'. Het was begrijpelijk dat deze items goed aansloten bij de andere items binnen deze schaal aangezien zij eveneens verwijzen naar de omgang van de CLB-medewerkers met de school. Bovendien vormden deze items ook na de proefafname samen met de overige items binnen deze subschaal (behalve item 32) een aparte factor.

Tabel 105

Weerhouden items binnen de subschaal 'Bejegening'

Item	Omschrijving	A priori subschaal
16	De CLB-medewerkers luisteren naar mijn visie als directie.	Bejegening
14	Ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen.	Deontologisch handelen
17	De CLB-medewerkers kunnen zich goed inleven in mijn positie als directie.	Bejegening
15	De CLB-medewerkers gaan discreet om met informatie over leerlingen en ouders.	Deontologisch handelen
31	De CLB-medewerkers hebben respect voor de waarden van de school.	Deontologisch handelen
19	De CLB-medewerkers erkennen de competenties aanwezig binnen onze school.	Participatie
13	De CLB-medewerkers tonen interesse in wat de school doet op vlak van de zorg voor leerlingen.	Bejegening
32	De CLB-medewerkers tonen zich bereid om onze school te ondersteunen.	Bejegening
11	Het CLB behandelt onze school als een gelijkwaardige partner in de zorg voor leerlingen.	Participatie

Een derde subschaal is '*Bereikbaarheid*' en bestaat uit vijf items. We plaatsten alle items onder de a priori dimensie '*Bereikbaarheid*' (tabel 106). Na de proefafname van de directievragenlijst vormden de items binnen deze schaal ook een afzonderlijke factor.

Tabel 106

Weerhouden items binnen de subschaal 'Bereikbaarheid'

Item	Omschrijving	A priori subschaal
8	De CLB-medewerkers zijn voldoende aanwezig op school.	Bereikbaarheid
9	De CLB-medewerkers zijn gemakkelijk bereikbaar.	Bereikbaarheid
51	Onze school kan snel overleggen met het CLB nadat wij een probleem gesignaleerd hebben.	Bereikbaarheid
50	Er zijn voldoende formele overlegmomenten met het CLB (klassenraad, MDO, ...).	Bereikbaarheid
21	Tijdens informele momenten (koffiepauze, ...) zijn de CLB-medewerkers voldoende bereikbaar.	Bereikbaarheid

Een vierde subschaal is '*Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg*' en bestaat uit twee items. Binnen de overige schoolvragenlijsten was er geen schaal met dezelfde naam aanwezig, zodat we alle items met een zuivere factorlading weerhielden. Item 43 en item 55 vormde na de proefafname eveneens een afzonderlijke factor (samen met item 54 dat na de definitieve afname geen zuivere factorlading had).

Tabel 107

Weerhouden items binnen de subschaal 'Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg'

Item	Omschrijving	A priori subschaal
43	In geval van besmettelijke ziekten bij leerlingen of het onderwijspersoneel heeft onze school een vlotte samenwerking met het CLB om de verdere verspreiding van die ziekten te voorkomen.	Ervaren resultaat
55	Het CLB en de school werken vlot samen bij de organisatie van medische consulten (busvervoer, ...).	Ervaren resultaat

De behouden items op de definitieve directievragenlijst vermeldde we in bijlage 23.

2.4. Confirmatorische factoranalyse

We voerden op de cases zonder ontbrekende waarden ($N = 239$) een confirmatorische factoranalyse uit, met als schattingsmethode de Diagonally Weighted Least Squares (DWLS). We maakten gebruik van de DWLS omdat de data van de directieleden (net zoals de overige schoolpersoneelsleden) een niet-normaal en ordinaal karakter had (2.1.1.). De vereiste steekproefgrootte bepaalden we aan de hand van volgende formule (Jöreskog & Sörbom, 1996):

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

Het model vooropgesteld op basis van bovenstaande EFA-oplossing bestond in principe uit 26 variabelen. Dit betekende dat een minimale steekproef van 325 cases noodzakelijk was wat de werkelijke steekproefgrootte ($N = 239$) duidelijk oversteeg. Daarom besloten we om per subschaal de items met de zeven hoogste factorladingen binnen het a priori model te formuleren. We namen 21 items van de 26 items mee, waardoor aan de noodzakelijke steekproefgrootte werd voldaan: $(21 \cdot 20) / 2 = 210$. We maakten gebruik van dezelfde fitmaten als bij de CFA van de andere schoolvragenlijsten: χ^2/df , RMSEA, NNFI, GFI en AGFI.

Uit tabel 108 blijkt dat het model bestaande uit de vier onderscheiden subschalen in de steekproef duidelijk aanwezig was. De fit van het vooropgestelde model beantwoordde immers zeer goed aan de criteria die we formuleerden voor de χ^2/df , RMSEA, NNFI, GFI en AGFI (zie 2.4., hoofdstuk 9).

Tabel 108

Fitmaten voor het model bestaande uit vier subschalen (definitieve afname directievragenlijst)

χ^2 (df)	χ^2/df	RMSEA	NNFI	GFI	AGFI
232.13 (183)	1.27	.034	.99	.98	.97

3. Evaluatie psychometrische kenmerken definitieve directievragenlijst

In wat volgt bespreken we de psychometrische kenmerken van de definitieve directievragenlijst. Ten eerste komt de analyse van de psychometrische kwaliteiten op itemniveau (3.1.) aan bod, waarna we de interne consistentie (3.2.) en de test-hertestbetrouwbaarheid (3.3.) toelichten.

3.1. Itemanalyse: gemiddelde en standaardafwijking

De itemgemiddelden gingen van 2.67 (item 25) tot 3.69 (item 15). De standaardafwijkingen van de items varieerden van 0.56 (item 15) tot 0.89 (item 8).

De subschaalgemiddelden varieerden tussen 3.02 (Bereikbaarheid) en 3.45 (Bejegening). De standaardafwijkingen hadden een waarde tussen 0.52 (Bejegening) en 0.63 (Bereikbaarheid) (tabel 109).

Tabel 109

Kenmerken subschalen en totaalscore (definitieve afname directievragenlijst)

SUBSCHAAL	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ervaren resultaat	570	3.06	0.60
bejegening	569	3.45	0.52
bereikbaarheid	570	3.02	0.63
samenwerking PG*	560	3.34	0.60
totaalscore	570	3.21	0.50

* Noot. samenwerking PG = Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg

3.2. Betrouwbaarheid

3.2.1. Interne consistentie

De subschalen *Ervaren resultaat*, *Bejegening* en *Bereikbaarheid* hadden een Cronbachs alfa hoger dan .80 wat wijst op een zeer goede interne consistentie (DeVellis, 1991). De schaal *Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg* had een alfa-waarde van .67 wat wijst op een aanvaardbare interne consistentie (DeVellis, 1991). Deze lagere alfa-waarde verklaarden we door het geringe aantal items (2) binnen de schaal. Voor geen enkel item binnen deze subschalen stelden we bij weglating een opvallende stijging in de Cronbachs alfa vast (tabel 110)

De item-subschaal-correlatie wijst analoog met de Cronbachs alfa op een zeer goede interne consistentie voor *Ervaren resultaat*, *Bejegening* en *Bereikbaarheid*. Deze correlatie was voor de schaal *Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg* eerder matig. De gemiddelde inter-itemcorrelatie is matig tot hoog (tabel 110).

Tabel 110

Interne consistentie a priori subschalen en de totale schaal (definitieve afname directievragenlijst)

SUBSCHAAL	N	Cronbachs α	gem. gecorr. item-subschaal- correlatie**	gem. inter-item- corr.
ervaren resultaat	472	.94	.74	.60
bejegening	532	.93	.75	.61
bereikbaarheid	502	.84	.65	.52
samenwerking PG*	460	.67	.50	.50
totale schaal	351	.96	.69	.52

* Noot. samenwerking PG = Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg

** Noot. gem. gecorr. item-subschaal-correlatie = gemiddelde gecorrigeerde item-subschaal-correlatie

De correlaties tussen de itemscores en de subschaalscores waren steeds significant ($p < .001$). Bovendien had ieder item de hoogste correlatie met de eigen subschaal (tabel 111).

Verder correleerde ieder item significant ($p < .001$) met de totaalscore. De correlaties van de items met die score varieerden van .49 (item 43) tot .79 (item 35) (tabel 111).

Bovendien hadden de items een significante ($p < .001$) correlatie met de algemene tevredenheidsscore. Deze correlaties varieerden tussen .34 (item 43) en .73 (item 23).

Bovendien was voor ieder item de gecorrigeerde item-totaalscore significant ($p < .001$) (tabel 111).

Tabel 111

Correlaties item-subschaal, item-algemene tevredenheidsscore, item-totaalscore en de gecorr. item-totaalscore (definitieve afname directievragenlijst)

item	ervaren resultaat	bejegening	bereikbaarheid	samenwerking PG*	totaalscore	algemene tevredenheid	gecorr. item- totaalscore**
2	.78	.59	.56	.30	.73	.65	.71
8	.46	.42	.82	.26	.58	.44	.56
9	.50	.50	.80	.30	.63	.50	.66
10	.77	.57	.54	.32	.72	.55	.74
11	.68	.82	.57	.46	.79	.65	.79
13	.64	.81	.54	.41	.75	.62	.76
14	.61	.84	.49	.36	.73	.61	.73
15	.54	.77	.42	.37	.66	.52	.70
16	.61	.84	.48	.40	.73	.56	.70
17	.62	.80	.47	.35	.71	.56	.69
19	.62	.81	.48	.42	.73	.54	.70
21	.55	.44	.73	.28	.61	.45	.58
23	.80	.71	.53	.34	.78	.73	.76
24	.78	.64	.53	.29	.74	.59	.74
25	.79	.54	.53	.31	.71	.56	.67
28	.71	.57	.50	.39	.69	.55	.68
31	.57	.80	.50	.46	.71	.52	.69
32	.70	.80	.53	.45	.78	.64	.77
34	.82	.60	.54	.31	.75	.61	.73
35	.81	.66	.61	.38	.79	.68	.77
39	.83	.60	.52	.38	.75	.62	.74
41	.83	.63	.52	.37	.76	.67	.76
43	.38	.43	.34	.88	.49	.34	.48
50	.55	.53	.78	.39	.66	.57	.63
51	.65	.57	.80	.32	.72	.63	.71
55	.38	.46	.37	.88	.51	.36	.51

* Noot. samenwerking PG = Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg

** Noot. gecorr. item-totaalscore = gecorrigeerde item-totaalscore

Uit tabel 112 blijkt dat de subschalen onderling matig tot hoog gecorreleerd waren ($p < .001$). Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg hangt in mindere mate samen met de andere subschalen, maar deze samenhang is nog wel significant ($p < .001$) en matig ($r > .30$). De correlaties tussen de subschalen varieerden van .39 (tussen Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg en Bereikbaarheid) tot .77 (tussen Ervaren resultaat en Bejegening).

De subschaalscores waren significant ($p < .001$) hoog gecorreleerd met de totaalscore. Deze correlaties gingen van .56 (Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg)

tot .94 (Ervaren resultaat). We vonden eveneens tussen de algemene tevredenheidsscore en de subschaalscores significante ($p < .001$) correlaties. Deze correlaties varieerden van .40 (Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg) tot .78 (Ervaren resultaat) en zijn dus matig tot hoog (tabel 112).

Tabel 112

Correlatie tussen de subschalen en de correlatie tussen de subschalen en de totaalscore/algemene tevredenheidsscore (definitieve afname directievragenlijst)

	ervaren resultaat	bejegening	bereikbaarheid	samenwerking PG*	totaalscore	algemene tevredenheid
ervaren resultaat	1.00					
bejegening	.77	1.00				
bereikbaarheid	.68	.62	1.00			
samenwerking PG*	.43	.50	.39	1.00		
totaalscore	.94	.91	.81	.56	1.00	
algemene tevredenheid	.78	.72	.65	.40	.81	1.00

* Noot. samenwerking PG = Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg

3.2.2. Test-hertest-betrouwbaarheid

We bekeken, analoog met de overige tevredenheidsvragenlijsten, de correlatie tussen de subschaalscores, de algemene tevredenheidsscores en de totaalscores van de test-hertest-bevraging. We beschouwen een correlatie van .70, .80 als een indicatie van een goede test-hertest-betrouwbaarheid (Statistics.com, 2006). Voor Bejegening, Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg en de algemene tevredenheid was de test-hertest-correlatie lager dan .70 (deze bedroeg respectievelijk .65, .67 en .69). Ook bij de leerkrachtvragenlijst vonden we voor Bejegening een correlatie minder dan .70 (namelijk .68). Voor Ervaren resultaat, Bereikbaarheid en de totaalscore vonden we wel een correlatie hoger dan .70 wat wijst op een goede test-hertest-betrouwbaarheid.

Tabel 113

Test-hertest-betrouwbaarheid (N = 114) (definitieve afname directievragenlijst)

	Correlatie test-hertestbevraging
ervaren resultaat	.81
bejegening	.65
bereikbaarheid	.78
samenwerking PG*	.67
totaalscore	.78
algemene tevredenheid	.69

* Noot. samenwerking PG = Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg

4. Besluit

Vertrekkende vanuit een psychometrische analyse op item- en subschaalniveau en een exploratorische factoranalyse ontwikkelden we voor de directieleden een tevredenheidsvragenlijst bestaande uit 26 items. Onderliggend aan deze items onderscheidde we vier dimensies: Ervaren resultaat, Bejegening, Bereikbaarheid en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg.

Vervolgens voerden we een confirmatorische factoranalyse uit op een steekproef bestaande uit andere directieleden. Uit deze analyse bleek dat de vier subschalen bekomen via de exploratorische factoranalyse zeer goed aanwezig waren binnen de data. De definitieve directievragenlijst wordt m.a.w. gekenmerkt door een zeer goede constructvaliditeit.

Verder was de interne consistentie van de schalen Ervaren resultaat, Bejegening en Bereikbaarheid zeer goed ($\alpha > .80$) en voor de schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg voldoende ($\alpha > .65$). Ten slotte brachten we de test-hertest-betrouwbaarheid van de vragenlijst in kaart.

HOOFDSTUK 12.
TEVREDENHEID OVER DE ONDERSTEUNING
DOOR HET CLB:
Leerkrachten

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

INHOUDSTAFEL

1. Inleiding

2. Tevredenheid

3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen

4. Prioritaire verbeterpunten

5. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de tevredenheid van de leerkrachten die bevraagd werden tijdens de definitieve afname.

2. Tevredenheid

In volgende tabel vindt u voor ieder item op de definitieve leerkrachtvragenlijst het aantal respondenten, het gemiddelde en de standaardafwijking. We vermelden ook de gemiddelde score over de 28 items (totaalscore), de algemene tevredenheid (item 49, item 50 en gemiddelde van item 49-item 50) en de gemiddelde loyaliteitsscore (tabel 114).

Tabel 114

Overzicht van de gemiddelde scores en standaardafwijkingen op de 28 items, de gemiddelde tevredenheidsscore, de algemene tevredenheidsscore en de loyaliteitsscore (definitieve leerkrachtvragenlijst)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
14	De CLB-medewerker gaat discreet om met informatie over leerlingen en ouders.	1560	3.59	0.56
13	Ik kan de CLB-medewerker vertrouwen.	1544	3.52	0.60
15	De CLB-medewerker luistert naar mijn visie als leerkracht.	1544	3.41	0.64
10	De CLB-medewerker behandelt mij als een gelijkwaardige partner in de zorg voor leerlingen.	1543	3.40	0.65
28	De CLB-medewerker heeft respect voor de waarden van de school	1531	3.40	0.54
18	De CLB-medewerker erkent mijn competenties als leerkracht.	1505	3.34	0.60
12	De CLB-medewerker toont interesse in wat de school doet op vlak van de zorg voor leerlingen.	1534	3.30	0.65
29	De CLB-medewerker toont zich bereid om mij te ondersteunen.	1526	3.26	0.62
16	De CLB-medewerker kan zich goed inleven in mijn positie als leerkracht.	1517	3.16	0.72
36	Ik krijg van de CLB-medewerker een begrijpbare uitleg over de resultaten van diagnostische onderzoeken (testen, observaties, ...).	1463	3.06	0.76
32	De ondersteuning door de CLB-medewerker sluit aan bij mijn vragen.	1476	2.96	0.69
22	De samenwerking met de CLB-medewerker helpt me om meer begrip te hebben voor de situatie van een leerling.	1510	2.96	0.73
4	Na een begeleiding door de CLB-medewerker voel ik me zekerder in mijn aanpak van een situatie waarover ik een vraag had.	1459	2.93	0.78
31	De CLB-medewerker brengt interessante aanvullende informatie aan op overlegmomenten (MDO, klassenraad, ...).	1502	2.91	0.79
21	De ondersteuning door de CLB-medewerker betekent een meerwaarde voor mij als leerkracht.	1490	2.90	0.80
35	Dankzij de begeleiding door de CLB-medewerker bij de omgang met een bepaalde leerling, ben ik beter in staat om met gelijkaardige problemen bij andere leerlingen om te gaan.	1407	2.90	0.72

(vervolg tabel 114)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
8	De CLB-medewerker is gemakkelijk bereikbaar.	1558	2.88	0.76
37	De CLB-medewerker maakt samen met mij duidelijke afspraken over wie welke taken op zich neemt bij een begeleiding.	1377	2.88	0.76
30	De CLB-medewerker maakt samen met mij duidelijke afspraken over de evaluatie van een CLB-begeleiding waarin ik als leerkracht betrokken ben.	1329	2.87	0.76
38	De samenwerking met de CLB-medewerker helpt mij om de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beter aan te kunnen.	1416	2.84	0.73
9	De samenwerking met de CLB-medewerker helpt mij om signalen van problemen bij leerlingen beter te onderkennen.	1511	2.84	0.76
46	Er zijn voldoende formele overlegmomenten met de CLB-medewerker (klassenraad, MDO, ...).	1551	2.82	0.79
44	Ik krijg voldoende informatie over hoe de CLB-medewerker moet omgaan met vertrouwelijke gegevens over leerlingen.	1377	2.80	0.78
47	Ik kan snel overleggen met de CLB-medewerker nadat ik aan hem/ haar een probleem gesignaleerd heb.	1506	2.69	0.78
7	De CLB-medewerker is voldoende aanwezig op school.	1555	2.67	0.82
45	Ik kan gemakkelijk alle disciplines binnen het CLB bereiken indien ik een vraag wil stellen.	1366	2.63	0.75
23	De CLB-medewerker informeert mij voldoende over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen.	1464	2.53	0.78
20	Tijdens informele momenten (koffiepauze, ...) is de CLB-medewerker voldoende bereikbaar.	1419	2.51	0.93
gemiddelde tevredenheid (28 items)		1586	3.00	0.49
algemene tevredenheid (item 49)		1559	2.99	0.80
algemene tevredenheid (item 50)		1489	2.95	0.76
algemene tevredenheid (gemiddelde item 49 en item 50)		1572	2.97	0.75
loyaliteitsscore		1478	4.18	0.96

Uit tabel 114 blijkt dat de leerkrachten in het algemeen tevreden zijn over de ondersteuning door de CLB-medewerker die men voor ogen hield bij het beantwoorden van de vragen. De gemiddelde scores varieerden immers tussen 2.51 (item 20) en 3.59 (item 14) en zijn dus hoger dan het neutrale middelpunt van 2.50. Bovendien bedroeg de gemiddelde score op item 49 (*“In het algemeen ben ik tevreden over de ondersteuning door de CLB-medewerker”*) 2.99 op een vier-punten-Likert-schaal (gaande van 1: helemaal niet akkoord tot 4: helemaal akkoord).

De leerkrachten hadden de hoogste tevredenheidsscores op de volgende drie items: item 14 ($M = 3.59$), item 13 ($M = 3.52$) en item 15 ($M = 3.41$) die peilden naar de dimensie Bejegening. De items met de negen hoogste gemiddelden vormden samen de subschaal Bejegening. De leerkrachten zijn m.a.w. het meest tevreden over de wijze waarop de CLB-

medewerker met hen omgaat (interesse, ...), de omgang van het CLB met informatie over leerlingen en ouders, Dit blijkt ook uit de gemiddelde scores op de subschalen (tabel 115). De items met de hoogste gemiddelden werden gekenmerkt door een lagere variabiliteit in vergelijking met de overige items op de definitieve leerkrachtvragenlijst (zeker in vergelijking met de items waarbij de leerkrachten de minste tevredenheid uitten).

De leerkrachten hadden de laagste tevredenheidsscores op item 20 ($M = 2.51$), item 23 ($M = 2.53$) en item 45 ($M = 2.63$). Binnen de vijf items met de laagste gemiddelde scores was het opvallend dat er vier naar de bereikbaarheid van het CLB peilden. De leerkrachten zijn m.a.w. het minst tevreden over de kwaliteitsdimensie Bereikbaarheid in vergelijking met de overige dimensies. Dit wordt bevestigd door de gemiddelde subschaalscores (tabel 115).

Binnen de subschaal Ervaren resultaat hadden de respondenten de hoogste gemiddelde score op item 32 ($M = 2.96$). Dit item peilde naar de mate waarin de ondersteuning door de CLB-medewerker aansluit bij zijn vragen. Binnen de dimensie Ervaren resultaat waren zij het minst tevreden over de mate waarin de CLB-medewerker hen informeert over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen (item 23, $M = 2.53$).

Binnen de dimensie Bejegening waren de respondenten het meest tevreden over de discretie in de omgang van de CLB-medewerker met informatie over ouders en leerlingen (item 14, $M = 3.59$). Binnen deze subschaal waren zij minder tevreden over de mate waarin de CLB-medewerker zich kan inleven in zijn positie als leerkracht (item 16, $M = 3.16$).

Wat betreft de subschaal Bereikbaarheid, stelden we vast dat voornamelijk item 20 een eerder laag gemiddelde ($M = 2.51$) had. Dit item peilde bij de leerkrachten naar de mogelijkheid tot overleg tijdens informele momenten. Binnen Bereikbaarheid hadden zij de hoogste tevredenheidsscore op item 8 (*“De CLB-medewerker is gemakkelijk bereikbaar”*) ($M = 2.88$).

Binnen de kwaliteitsdimensie Communicatie waren de leerkrachten het meest tevreden over de duidelijkheid van de uitleg over de resultaten van diagnostische onderzoeken door de CLB-medewerker (item 36, $M = 3.06$). Binnen deze dimensie waren zij daarentegen minder tevreden over de mate waarin zij informatie ontvingen over de wijze waarop de CLB-medewerker moet omgaan met vertrouwelijke gegevens over leerlingen (item 44, $M = 2.80$).

Tabel 115
Subschaalmerken (definitieve leerkrachtvragenlijst)

SUBSCHAAL	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ervaren resultaat	1586	2.85	0.61
bejegening	1586	3.36	0.49
bereikbaarheid	1586	2.71	0.61
communicatie	1572	2.89	0.63

3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen

Uit tabel 116 blijkt dat er significante ($p < .001$) hoge correlaties waren tussen enerzijds de subschalen en anderzijds het loyaliteitsoordeel en de algemene tevredenheidsscore (gemiddelde van item 49 en item 50). Ervaren resultaat had de hoogste correlatie met de algemene tevredenheids- en loyaliteitsscore ($r = .79$, respectievelijk $r = .66$). Bereikbaarheid was daarentegen het minst gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore ($r = .63$) en het loyaliteitsoordeel ($r = .42$).

Tabel 116
Correlatie tussen de subschalen en algemene tevredenheidsscore/loyaliteitsscore (definitieve leerkrachtvragenlijst)

	ervaren resultaat	bejegening	bereikbaarheid	communicatie	alg. tevredenheid	loyaliteit
ervaren resultaat	1					
bejegening	.70	1				
bereikbaarheid	.59	.51	1			
communicatie	.72	.62	.56	1		
alg. tevredenheid	.79	.68	.63	.65	1	
loyaliteit	.66	.56	.42	.50	.63	1

We bekeken vervolgens in welke mate de onderscheiden subschalen een unieke bijdrage leverden aan de voorspelling van het algemeen tevredenheids- en loyaliteitsoordeel. Daarom voerden we twee multiniveau-analyses uit: één met de algemene tevredenheidsscore en één met de loyaliteitsscore als afhankelijke variabele. De scores van de subschalen waren telkens de onafhankelijke variabelen. We maakten hierbij gebruik van de Iterative Generalized Least Squares (IGLS) schattingsprocedure. Voor uitleg over enkele relevante begrippen uit de multiniveau-analyse verwijzen we naar bijlage 24.

We konden binnen de data van de leerkrachten drie niveaus onderscheiden, namelijk (1) de leerkrachten op niveau één, (2) de school waarin zij lesgeven op niveau twee (we bevroegen immers meerdere leerkrachten per school) en (3) de CLB's die ondersteuning boden aan de school op niveau drie (de deelnemende scholen waren verspreid over het werkingsgebied van 33 CLB's).

De “-2 Log Likelihood”-waarde voor het twee-niveau-model (leerkracht binnen school) met de **algemene tevredenheidsscore** als afhankelijke variabele was significant verschillend ($p < .001$) van deze waarde voor het één-niveau-model. Het verschil tussen beide “-2 Log Likelihood”-waarden bedroeg immers 134.641 (df = 1). De “-2 Log Likelihood”-waarde was eveneens significant ($p < .001$) verschillend tussen het twee-niveau-model en het drie-niveau-model (leerkracht binnen school binnen CLB). Dit verschil bedroeg immers 13.986 (df = 1). Het drie-niveau-model had m.a.w. een duidelijke meerwaarde ten opzichte van het twee-niveau-model en het één-niveau-model. Het derde niveau had een variantie (σ^2_{clb}) van 0.029 wat statistisch significant was: $z = 0.029/0.012 = 2.42$, $p = .008$. De groepsvariantie voor het tweede niveau (σ^2_{school}) bedroeg 0.147 wat eveneens statistisch significant was: $z = 0.147/0.019 = 7.74$, $p < .001$. De residuele variantie op het eerste niveau was nog groter en significant: $\sigma^2_{\text{lkr}} = 0.396$, $z = 0.396/.018 = 7.74$, $p < .001$ (tabel 117).

De *intragroepcorrelatie* voor het CLB-niveau bedroeg $0.029/(0.029 + 0.147 + 0.396) = 0.0507$. Dit betekent dat 5.07% van de totale variantie in de algemene tevredenheidsscore van de leerkrachten kan worden toegeschreven aan verschillen tussen CLB's. Voor het niveau van de scholen bedroeg de intragroepcorrelatie $0.147/(0.029 + 0.147 + 0.396) = 0.2570$. Dit betekent dat 25.70% van de totale variantie in de algemene tevredenheidsscore kan worden verklaard door verschillen tussen scholen binnen CLB's (wat duidelijk hoger is dan de variantie op het derde niveau). De residuele variantie situeert zich op niveau van de leerkrachten: $0.396/(0.029 + 0.147 + 0.396) = 0.6923$ ofwel 69.23% van de totale variantie in de algemene tevredenheidsscore.

Bij de voorspelling van de **loyaliteitsscore** vonden we wederom dat de “-2 Log Likelihood”-waarde voor het één-niveau-model (4078.194) en het twee-niveau-model (4008.659) significant van elkaar verschilde: $4078.194 - 4008.659 = 69.535$ (1), $p < .001$. De “-2 Log Likelihood”-waarde voor het twee-niveau-model (4008.659) en het drie-niveau-model

(3996.369) was eveneens significant verschillend: $4008.659 - 3996.369 = 12.29$ (1), $p < .001$. Het drie-niveau-model sluit m.a.w. beter aan bij de data, waardoor het aangewezen is om bij verdere analyses dit model als uitgangspunt te hanteren. De groepsvariantie voor het derde niveau (σ^2_{clb}) bedroeg 0.039 wat statistisch significant was: $z = 0.039/0.017 = 2.29$, $p = .01$. De variantie op niveau twee (σ^2_{school}) bedroeg 0.182 en was eveneens statistisch significant: $z = 0.182/0.031 = 5.87$, $p < .001$. De overige variantie situeert zich op niveau van de leerkracht en was ook significant: $\sigma^2_{\text{lkr}} = 0.708$, $z = 0.708/0.033 = 21.45$, $p < .001$ (tabel 117).

De *intragroepcorrelatie* voor het CLB-niveau bedroeg $0.039/(0.039 + 0.182 + 0.708) = 0.0420$. Dit betekent dat 4.20% van de totale variantie in de loyaliteitsscore van de leerkrachten kan worden toegeschreven aan verschillen tussen CLB's. Voor het niveau van de scholen bedroeg de intragroepcorrelatie $0.182/(0.039 + 0.182 + 0.708) = 0.1959$. Dit betekent dat 19.59% van de totale variantie in de loyaliteitsscore kan worden verklaard door verschillen tussen scholen binnen CLB's (wat duidelijk hoger is dan de variantie op het derde niveau). De residuele variantie situeert zich op niveau van de leerkrachten: $0.708/(0.039 + 0.182 + 0.708) = 0.7621$ ofwel 76.21% van de totale variantie in de loyaliteitsscore.

Tabel 117

Parameterschattingen en standaardfouten (tussen haakjes) voor het lege twee- en lege drie-niveau-model voor algemene tevredenheid, respectievelijk loyaliteit (definitieve leerkrachtvragenlijst)

	Alg. tevr. (N = 1572)		Loyaliteit (N = 1478)	
	leeg model 2 niveaus	leeg model 3 niveaus	leeg model 2 niveaus	leeg model 3 niveaus
Variantie niveau 3		0.029 (0.012)		0.039 (0.017)
Variantie niveau 2	0.173 (0.020)	0.147 (0.019)	.217 (0.032)	0.182 (0.031)
Variantie niveau 1	0.395 (0.018)	0.396 (0.018)	.708 (0.033)	0.708 (0.033)
2*Log likelihood	3442.096	3428.110	4008.659	3996.369

In tabel 118 vermelden we de resultaten voor de vier subschalen. De β 's zijn de hellingscoëfficiënten, waarvan de χ^2 -toets de significantie weergeeft. Door middel van een χ^2 -toets onderzochten we per subschaal of de helling significant verschillend was van nul, wat betekende dat deze subschaal significant bijdroeg aan de algemene tevredenheid en loyaliteit van de leerkrachten (tabel 118). Voor de leerkrachten vertrokken we hierbij vanuit het lege drie-niveau-model.

De **algemene tevredenheidsscore** van de bevroagde leerkrachten voorspelden we significant vanuit alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.562$, $p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.305$, $p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.242$, $p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.090$, $p < .001$). De grootste bijdrage werd geleverd door Ervaren resultaat, gevolgd door Bejegening, Bereikbaarheid en Communicatie. De **loyaliteitsscore** konden we enkel voorspellen vanuit Bejegening ($\beta = 0.342$, $p < .001$) en voornamelijk Ervaren resultaat ($\beta = 0.847$, $p < .001$).

Tabel 118

Parameterschattingen, standaardfouten (SF) en χ^2 -toetsen voor de drie-niveau-modellen met algemene tevredenheid en loyaliteit als afhankelijke variabelen (definitieve leerkrachtvragenlijst)

	Alg. tevredenheid			Loyaliteit		
	β (SF)	χ^2 (df)	p	β (SF)	χ^2 (df)	p
ervaren resultaat	0.562 (0.032)	309.044 (1)	<.001	0.847 (0.052)	263.09 (1)	<.001
bejegening	0.305 (0.034)	80.822 (1)	<.001	0.342 (0.056)	37.497 (1)	<.001
bereikbaarheid	0.242 (0.024)	103.106 (1)	<.001	0.042 (0.039)	1.161 (1)	.28
communicatie	0.090 (0.027)	11.027 (1)	<.001	-0.024 (0.045)	0.286 (1)	.59

4. Prioritaire verbeterpunten

We formuleerden op iedere schoolvragenlijst de vraag welke aspecten van de dienstverlening waarover zij minder tevreden zijn eerst dienen verbeterd te worden. Ruim één op vijf leerkrachten (22.38%) vond dat de aanwezigheid van de CLB-medewerkers op school eerst moet verhoogd worden (item 7). Volgens 16.39% van deze schoolpersoneelsleden zou de bereikbaarheid van de CLB-medewerkers tijdens informele momenten een prioritair actiepoint moeten zijn. Het derde aspect waarnaar volgens 13.18% van deze schoolpersoneelsleden prioritair de aandacht moet gaan, is het informeren over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen (item 26) (tabel 119).

Tabel 119
Prioritaire verbeterpunten (definitieve leerkrachtvragenlijst)

Item	Inhoud item	totaal	%
7	De CLB-medewerker is voldoende aanwezig op school.	355	22.38
20	Tijdens informele momenten (koffiepauze, ...) is de CLB-medewerker voldoende bereikbaar.	260	16.39
23	De CLB-medewerker informeert mij voldoende over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen.	209	13.18
47	Ik kan snel overleggen met de CLB-medewerker nadat ik aan hem/ haar een probleem gesignaleerd heb.	196	12.36
46	Er zijn voldoende formele overlegmomenten met de CLB-medewerker (klassenraad, MDO, ...).	183	11.54
8	De CLB-medewerker is gemakkelijk bereikbaar.	149	9.39
31	De CLB-medewerker brengt interessante aanvullende informatie aan op overlegmomenten (MDO, klassenraad, ...).	143	9.02
45	Ik kan gemakkelijk alle disciplines binnen het CLB bereiken indien ik een vraag wil stellen.	142	8.95
36	Ik krijg van de CLB-medewerker een begrijpbare uitleg over de resultaten van diagnostische onderzoeken (testen, observaties, ...).	75	4.73
21	De ondersteuning door de CLB-medewerker betekent een meerwaarde voor mij.	71	4.48
37	De CLB-medewerker maakt samen met mij duidelijke afspraken over wie welke taken op zich neemt bij een begeleiding.	68	4.29
30	De CLB-medewerker maakt samen met mij duidelijke afspraken over de evaluatie van een CLB-begeleiding waarin ik als leerkracht betrokken ben.	65	4.10
38	De samenwerking met de CLB-medewerker helpt mij om de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beter aan te kunnen.	65	4.10
9	De samenwerking met de CLB-medewerker helpt mij om signalen van problemen bij leerlingen beter te onderkennen.	58	3.66
16	De CLB-medewerker kan zich goed inleven in mijn positie als leerkracht.	57	3.59
44	Ik krijg voldoende informatie over hoe de CLB-medewerker moet omgaan met vertrouwelijke gegevens over leerlingen.	56	3.53
4	Na een begeleiding door de CLB-medewerker voel ik me zekerder in mijn aanpak van een situatie waarover ik een vraag had.	46	2.90
35	Dankzij de begeleiding door de CLB-medewerker bij de omgang met een bepaalde leerling, ben ik beter in staat om met gelijkaardige problemen om te gaan.	39	2.46
32	De ondersteuning door de CLB-medewerker sluit aan bij mijn vragen.	31	1.95
22	De samenwerking met de CLB-medewerker helpt me om meer begrip te hebben voor de situatie van een leerling.	22	1.39
10	De CLB-medewerker behandelt mij als een gelijkwaardige partner in de zorg voor leerlingen.	17	1.07
29	De CLB-medewerker toont zich bereid om mij te ondersteunen.	16	1.01
15	De CLB-medewerker luistert naar mijn visie als leerkracht.	12	0.76
12	De CLB-medewerker toont interesse in wat de school doet op vlak van de zorg voor leerlingen.	10	0.63
18	De CLB-medewerker erkent mijn competenties als leerkracht.	8	0.50
14	De CLB-medewerker gaat discreet om met informatie over leerlingen en ouders.	7	0.44
13	Ik kan de CLB-medewerker vertrouwen.	5	0.32
28	De CLB-medewerker heeft respect voor de waarden van de school	4	0.25

5. Besluit

We besluiten dat de leerkrachten in het algemeen tevreden tot zeer tevreden zijn over de ondersteuning door de CLB-medewerker die zij voor ogen hielden bij het beantwoorden van de vragen. Zij beoordeelden het meest positief de dimensie Bejegening, gevolgd door Communicatie, Ervaren resultaat en Bereikbaarheid.

Alle subschalen leverden een unieke bijdrage aan de voorspelling van de algemene tevredenheidsscore. De loyaliteitsscore konden we eveneens voorspellen op basis van de schalen Ervaren resultaat en Bejegening. De schaal Ervaren resultaat leverde de grootste bijdrage aan de voorspelling van het algemeen tevredenheids- en loyaliteitsoordeel.

Ten slotte bekeken we in welke mate leerkrachten de verschillende items op de definitieve vragenlijst aanduiden als prioritaire verbeterpunten. Dit leverde een aantal concrete actiepunten op dat deze schoolpersoneelsleden belangrijk vonden.

HOOFDSTUK 13.
TEVREDENHEID OVER DE ONDERSTEUNING
DOOR HET CLB:
Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren

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

INHOUDSTAFEL

1. Inleiding

2. Tevredenheid

3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen

4. Prioritaire verbeterpunten

5. Besluit

1. Inleiding

In wat volgt bespreken we de tevredenheid van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die we bevroegen tijdens de definitieve afname.

2. Tevredenheid

In volgende tabel vermelden we voor ieder item op de definitieve vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren het aantal respondenten, het gemiddelde en de standaardafwijking. We geven eveneens de gemiddelde score over de 28 items (totaalscore), de algemene tevredenheid (item 56) en de loyaliteitsscore weer (tabel 120).

Tabel 120

Overzicht van de gemiddelde scores en standaardafwijkingen op de 28 items, de gemiddelde tevredenheidsscore, de algemene tevredenheidsscore en de loyaliteitsscore (definitieve vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
16	De CLB-medewerkers gaan discreet om met informatie over leerlingen en ouders.	527	3.70	0.51
15	Ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen.	527	3.63	0.60
17	De CLB-medewerkers luisteren naar mijn visie als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator.	531	3.54	0.60
12	Het CLB behandelt mij als een gelijkwaardige partner in de zorg voor leerlingen.	528	3.52	0.64
32	De CLB-medewerkers hebben respect voor de waarden van de school.	525	3.51	0.54
33	De CLB-medewerkers tonen zich bereid om mij te ondersteunen.	528	3.46	0.58
14	De CLB-medewerkers tonen interesse in wat de school doet op vlak van de zorg voor leerlingen.	528	3.42	0.65
5	De CLB-medewerkers betrekken mij voldoende bij het zoeken naar een mogelijke aanpak van een situatie waarover ik een vraag heb.	524	3.38	0.71
24	De ondersteuning door het CLB betekent een meerwaarde voor mij als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator.	526	3.35	0.71
20	De CLB-medewerkers erkennen mijn competenties als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator.	524	3.35	0.66
18	De CLB-medewerkers kunnen zich goed inleven in mijn positie als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator.	522	3.34	0.70
4	Er worden duidelijke afspraken met mij gemaakt over de taakverdeling tussen de interne leerlingbegeleiding en het CLB.	513	3.26	0.75
50	Er zijn voldoende formele overlegmomenten met het CLB (klassenraad, MDO, ...).	530	3.21	0.73
19	Er worden duidelijke afspraken met mij gemaakt over de opvolging van een situatie waarover ik een vraag had.	527	3.16	0.75
6	Na een begeleiding door het CLB voel ik me zekerder in mijn aanpak van een situatie waarover ik een vraag had.	519	3.12	0.75
10	De CLB-medewerkers zijn gemakkelijk bereikbaar.	529	3.12	0.79
36	De ondersteuning door het CLB sluit aan bij mijn vragen.	523	3.11	0.65

(vervolg tabel 120)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
42	De samenwerking met het CLB helpt mij om de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beter aan te kunnen.	511	3.06	0.70
40	Dankzij de begeleiding door het CLB bij de omgang met een bepaalde leerling, ben ik beter in staat om met gelijkaardige problemen bij andere leerlingen om te gaan.	498	3.04	0.73
35	De CLB-medewerkers brengen interessante aanvullende informatie aan op overlegmomenten (MDO, klassenraad, ...).	522	3.02	0.75
51	Ik kan snel overleggen met het CLB nadat ik aan hen een probleem gesignaleerd heb.	523	3.02	0.77
11	De samenwerking met het CLB helpt mij om signalen van problemen bij leerlingen beter te onderkennen.	520	3.01	0.75
25	De samenwerking met het CLB helpt me om meer begrip te hebben voor de situatie van een leerling en een leerkracht.	508	3.01	0.76
29	Indien ik een vraag heb bij het uitwerken van een zorgproject (bv. rond pesten, ...) helpt het CLB mij op weg	486	3.00	0.74
49	Ik kan gemakkelijk alle disciplines binnen het CLB bereiken indien ik een vraag wil stellen	507	2.93	0.73
9	De CLB-medewerkers zijn voldoende aanwezig op school.	521	2.90	0.89
22	Tijdens informele momenten (koffiepauze, ...) zijn de CLB-medewerkers voldoende bereikbaar.	472	2.75	0.91
26	Het CLB informeert mij voldoende over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen.	519	2.67	0.78
gemiddelde tevredenheid (28 items)		532	3.20	0.49
algemene tevredenheid (item 56)		525	3.28	0.75
loyaliteitsscore		504	4.53	0.76

Uit tabel 120 blijkt dat de bevraagde interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren in het algemeen tevreden zijn over de ondersteuning door het CLB-team verbonden aan de school. De gemiddelde scores (op een vier-punten-Likert-schaal) varieerden immers tussen 2.67 (item 26) en 3.70 (item 16) en liggen dus steeds boven het neutrale middelpunt van 2.50. Vier items hadden een gemiddelde score lager dan 3.00: item 26 ($M = 2.67$), item 22 ($M = 2.75$), item 9 ($M = 2.90$) en item 49 ($M = 2.93$). Drie van deze vier items behoorden tot de subschaal Bereikbaarheid. Blijkbaar zijn de respondenten het minst tevreden over de bereikbaarheid van de CLB-medewerkers, wat ook blijkt uit de gemiddelde scores op de subschalen (tabel 121). De scores op item 26, item 22, item 9 en item 49 kennen een eerder hoge variabiliteit, zoals weergegeven door de standaardafwijkingen. Hiervan was voornamelijk sprake voor item 9 en item 22 en in mindere mate voor item 26 en 49.

De interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren waren het meeste tevreden over item 16, item 15 en item 17 die behoorden tot de subschaal Bejegening. Deze items worden gekenmerkt door een eerder lage variabiliteit in vergelijking met de overige items op de definitieve vragenlijst (zeker in vergelijking met de items met de laagste gemiddelde scores).

De zeven items met de hoogste gemiddelde tevredenheidsscores waren afkomstig uit de subschaal Bejegening wat aangeeft dat de respondenten het meest tevreden zijn over deze dimensie in vergelijking met de overige subschalen. Dit blijkt ook uit de gemiddelde scores op de subschalen (tabel 121).

Binnen de subschaal Ervaren resultaat hadden de respondenten de hoogste tevredenheidsscore op item 24 ($M = 3.35$). Zij vinden dus dat het CLB-team in hoge mate een meerwaarde heeft voor hun functioneren als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator. Binnen de kwaliteitsdimensie Ervaren resultaat hadden zij daarentegen de laagste gemiddelde score op item 26 ($M = 2.67$). De interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren zijn het minst akkoord met de stelling dat het CLB-team hen voldoende informeert over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen.

Wat betreft de subschaal Bejegening hadden de respondenten de hoogste gemiddelde score op item 16 ($M = 3.70$). In het algemeen zijn zij zeer tevreden over de discretie in de omgang van het CLB-team met informatie over ouders en leerlingen. Binnen deze subschaal hadden zij de laagste gemiddelde score op item 18 (hoewel dit item nog steeds een gemiddelde van 3.34 had).

Binnen de subschaal Bereikbaarheid had voornamelijk item 22 een eerder laag gemiddelde score ($M = 2.75$). De interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren evalueren m.a.w. binnen de kwaliteitsdimensie Bereikbaarheid de mogelijkheid tot overleg tijdens informele momenten als het minst positief. Het aantal formele overlegmomenten werd daarentegen als het meest positief beoordeeld binnen deze dimensie (item 50, $M = 3.21$).

Op vlak van de dimensie Participatie hadden de respondenten de hoogste gemiddelde tevredenheidsscore op item 5 ($M = 3.38$), gevolgd door item 4 ($M = 3.26$) en item 19 ($M = 3.16$).

Tabel 121

Subschaalkenmerken (definitieve vragenlijst interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren)

SUBSCHAAL	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ervaren resultaat	532	3.03	0.57
bejegening	532	3.50	0.47
bereikbaarheid	532	2.99	0.62
participatie	532	3.26	0.64

3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen
--

Uit de analyse van de correlaties tussen de subschalen enerzijds en het algemeen tevredenheids- en loyaliteitsoordeel anderzijds bleek dat deze significant ($p < .001$) hoog gecorreleerd waren (tabel 122). Ervaren resultaat was het sterkst gecorreleerd met het algemene tevredenheids- en loyaliteitsoordeel ($r = .77$, respectievelijk $r = .54$). Bejegening was daarentegen het minst gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore ($r = .65$) en Bereikbaarheid met het loyaliteitsoordeel ($r = .43$).

Tabel 122

Correlatie tussen de subschalen en algemene tevredenheidsscore/loyaliteitsscore (definitieve afname interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)

	ervaren resultaat	bejegening	bereikbaarheid	participatie	alg. tevredenheid	loyaliteit
ervaren resultaat	1.00					
bejegening	.70	1.00				
bereikbaarheid	.64	.64	1.00			
participatie	.71	.70	.57	1.00		
alg. tevredenheid	.77	.65	.68	.68	1.00	
loyaliteit	.54	.49	.43	.48	.53	1.00

Vervolgens onderzochten we in welke mate de onderscheiden subschalen afzonderlijk bijdroegen aan de voorspelling van het algemeen tevredenheids- en loyaliteitsoordeel. We voerden twee multiniveau-analyses uit: één met de algemene tevredenheidsscore en één met de loyaliteitsscore als afhankelijke variabele. De scores van de subschalen waren telkens de onafhankelijke variabelen. We maakten hierbij gebruik van de Iterative Generalized Least Squares (IGLS) schattingsprocedure.

We konden twee niveaus onderscheiden, namelijk de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren op niveau één en de CLB's die ondersteuning bieden aan de school op

niveau twee. Bij de interne leerlingbegeleiders, zorgcoördinatoren en directieleden bevroegen we in principe één personeelslid per school waardoor we, in tegenstelling tot de leerkrachten, voor deze schoolpersoneelsleden geen schoolniveau konden onderscheiden.

Voor de voorspelling van de **algemene tevredenheidsscore** stelden we vast dat we best gebruikt maakten van het twee-niveau-model. De “-2 Log Likelihood”-waarde voor het twee-niveau-model was immers significant ($p = .004$) verschillend van deze waarde voor het één-niveau-model. Het verschil tussen beide “-2 Log Likelihood”-waarden was 8.3 ($df = 1$). Het twee-niveau-model heeft m.a.w. een duidelijke meerwaarde ten opzichte van het één-niveau-model. Daarom vertrokken we bij de voorspelling van de algemene tevredenheidsscore vanuit het twee-niveau-model. De groepsvariantie voor het tweede niveau (CLB) σ^2_{clb} bedroeg 0.039 wat statistisch significant was: $z = 0.039/0.019 = 2.05$, $p = .02$. De residuele variantie op het eerste niveau was eveneens significant: $\sigma^2_{\text{ilb}} = 0.504$, $z = 0.504/0.033 = 15.27$ $p < .001$ (tabel 123).

De *intragroepcorrelatie* voor het CLB-niveau bedroeg $0.039/(0.039 + 0.504) = 0.0718$. Dit betekent dat 7.18% van de totale variantie in de algemene tevredenheidsscore van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren kan worden toegeschreven aan verschillen tussen CLB's. De residuele variantie situeert zich op niveau van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren: $0.504/(0.039 + 0.504) = 0.9282$. Dit betekent dat 92.82% van de totale variantie in de algemene tevredenheidsscore kan verklaard worden door verschillen tussen interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren.

Voor de voorspelling van de **loyaliteitsscore** vonden we dat de “-2 Log Likelihood”-waarde zeer weinig verschilde tussen het één-niveau-model en het twee-niveau-model, namelijk 0.219. Dit verschil was statistisch niet significant ($p = .64$). De variantie op het tweede niveau was niet significant: $\sigma^2_{\text{clb}} = 0.006$, $z = 0.006/0.010 = 0.6$, $p = .27$. De residuele variantie op het eerste niveau was wel significant: $\sigma^2_{\text{ilb}} = 0.530$, $z = 0.530/0.035 = 15.14$, $p < .001$ (tabel 123). Rekening houdende met de aanwezige, maar statistisch niet significante variantie op het tweede niveau, kozen we bij de voorspelling van de loyaliteitsscore toch voor een twee-niveau-model.

De *intragroepcorrelatie* voor het CLB-niveau bedroeg $0.006/(0.006 + 0.530) = 0.0112$. Dit betekent dat 1.12% van de totale variantie in de loyaliteitsscore van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren kan worden toegeschreven aan verschillen tussen CLB's. De residuele variantie situeert zich op niveau van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren: $0.530/(0.006 + 0.530) = 0.9888$. Dit betekent dat 98.88% van de totale variantie in de loyaliteitsscore kan verklaard worden door verschillen tussen interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren.

Tabel 123

Parameterschattingen en standaardfouten (tussen haakjes) voor het lege één- en lege twee-niveau-model voor algemene tevredenheid, respectievelijk loyaliteit (interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)

	Alg. tevredenheid (N = 507)		Loyaliteit (N = 487)	
	leeg model 1 niveau	leeg model 2 niveaus	leeg model 1 niveau	leeg model 2 niveaus
Variantie niveau 2		0.039 (0.019)		0.006 (0.010)
Variantie niveau 1	0.538 (0.034)	0.504 (0.033)	0.535 (0.034)	0.530 (0.035)
2*Log likelihood	1124.573	1116.273	1077.742	1077.523

In tabel 124 vermelden we de resultaten voor de vier subschalen. De β 's zijn de hellingscoëfficiënten, waarvan de χ^2 -toets de significantie weergeeft. Door middel van een χ^2 -toets onderzochten we per subschaal of de helling significant verschillend was van nul, wat betekende dat deze subschaal significant bijdroeg aan de algemene tevredenheid en loyaliteit van deze schoolpersoneelsleden. Voor de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren vertrokken we hierbij vanuit het lege twee-niveau-model.

De **algemene tevredenheidsscore** van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren konden we significant ($p < .001$) voorspellen vanuit de subschalen Ervaren resultaat, Bereikbaarheid en Participatie. De grootste bijdrage werd geleverd door Ervaren resultaat, gevolgd door Bereikbaarheid en Participatie. De subschaal Bejegening droeg niet significant ($p = .24$) bij aan de voorspelling van de algemene tevredenheid.

Wat betreft de **loyaliteitsscore** van deze schoolpersoneelsleden ten aanzien van het CLB bleek dat enkel de schaal Ervaren resultaat significant ($p < .001$) bijdroeg aan de voorspelling. Ervaren resultaat was dus de enige schaal die zowel de algemene tevredenheid en de loyaliteit kon voorspellen nadat we voor de andere schalen gecontroleerd hadden. De loyaliteit kon, in

vergelijking met de algemene tevredenheid, minder goed voorspeld worden op basis van de oordelen over de verschillende kwaliteitsdimensies van de CLB-ondersteuning. Vermoedelijk betekent dit dat naast de beoordeling van de CLB-ondersteuning ook andere elementen bepalend zijn voor de loyaliteit van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren naar het CLB toe.

Tabel 124

Parameterschattingen, standaardfouten (SF) en χ^2 -toetsen voor de twee-niveau-modellen met algemene tevredenheid en loyaliteit als afhankelijke variabelen (interne leerlingbegeleiders /zorgcoördinatoren)

	Alg. tevredenheid			Loyaliteit		
	β (SF)	χ^2 (df)	<i>p</i>	β (SF)	χ^2 (df)	<i>p</i>
ervaren resultaat	0.576 (0.054)	115.344 (1)	<.001	0.419 (0.081)	27.05 (1)	<.001
bejegening	0.078 (0.066)	1.373 (1)	.24	0.172 (0.099)	3.016 (1)	.08
bereikbaarheid	0.305 (0.043)	51.052 (1)	<.001	0.079 (0.063)	1.566 (1)	.21
participatie	0.220 (0.046)	23.285 (1)	<.001	0.120 (0.068)	3.152 (1)	.08

4. Prioritaire verbeterpunten

We stelden aan de schoolpersoneelsleden de vraag welke aspecten van de dienstverlening waarover zij minder tevreden zijn eerst dienen verbeterd te worden. Uit tabel 125 blijkt dat bijna één op vijf interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren van mening waren dat de aanwezigheid van de CLB-medewerkers op school eerst moet verhoogd worden (item 9). Het tweede aspect waarnaar volgens 17.86% van deze schoolpersoneelsleden prioritair de aandacht moet gaan, is het informeren over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen (item 26). In mindere mate vermeldde de respondenten (9.21%) dat de bereikbaarheid van de CLB-medewerkers tijdens informele momenten een prioritair actiepoint zou moeten zijn.

Tabel 125

Prioritaire verbeterpunten (interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren)

Item	Inhoud item	Totaal	%
9	De CLB-medewerkers zijn voldoende aanwezig op school.	102	19.17
26	Het CLB informeert mij voldoende over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen	95	17.86
22	Tijdens informele momenten (koffiepauze, ...) zijn de CLB-medewerkers voldoende bereikbaar.	49	9.21
10	De CLB-medewerkers zijn gemakkelijk bereikbaar.	44	8.27
51	Ik kan snel overleggen met het CLB nadat ik aan hen een probleem gemeld heb.	41	7.71
35	De CLB-medewerkers brengen interessante aanvullende informatie aan op overlegmomenten (MDO, klassenraad, ...).	34	6.39
29	Indien ik een vraag heb bij het uitwerken van een zorgproject (bv. rond pesten, ...) helpt het CLB mij op weg	30	5.64
49	Ik kan gemakkelijk alle disciplines binnen het CLB bereiken indien ik een vraag wil stellen	25	4.70
50	Er zijn voldoende formele overlegmomenten met het CLB (klassenraad, MDO, ...).	25	4.70
19	Er worden duidelijke afspraken met mij gemaakt over de opvolging van een situatie waarover ik een vraag had.	21	3.95
4	Er worden duidelijke afspraken met mij gemaakt over de taakverdeling tussen de interne leerlingbegeleiding en het CLB.	20	3.76
42	De samenwerking met het CLB helpt mij om de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beter aan te kunnen.	19	3.57
11	De samenwerking met het CLB helpt mij om signalen van problemen bij leerlingen beter te onderkennen.	14	2.63
5	De CLB-medewerkers betrekken mij voldoende bij het zoeken naar een mogelijke aanpak van een situatie waarover ik een vraag heb.	11	2.07
6	Na een begeleiding door het CLB voel ik me zekerder in mijn aanpak van een situatie waarover ik een vraag had.	8	1.50
36	De ondersteuning door het CLB sluit aan bij mijn vragen.	8	1.50
40	Dankzij de begeleiding door het CLB bij de omgang met een bepaalde leerling, ben ik beter in staat om met gelijkaardige problemen bij andere leerlingen om te gaan.	7	1.32
17	De CLB-medewerkers luisteren naar mijn visie als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator.	6	1.13
18	De CLB-medewerkers kunnen zich goed inleven in mijn positie als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator.	6	1.13
20	De CLB-medewerkers erkennen mijn competenties als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator.	6	1.13
24	De ondersteuning door het CLB betekent een meerwaarde voor mij als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator.	6	1.13
12	Het CLB behandelt mij als een gelijkwaardige partner in de zorg voor leerlingen.	5	0.94
25	De samenwerking met het CLB helpt me om meer begrip te hebben voor de situatie van een leerling en een leerkracht.	5	0.94
14	De CLB-medewerkers tonen interesse in wat de school doet op vlak van de zorg voor leerlingen.	1	0.19
15	Ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen.	1	0.19
16	De CLB-medewerkers gaan discreet om met informatie over leerlingen en ouders.	1	0.19
33	De CLB-medewerkers tonen zich bereid om mij te ondersteunen.	1	0.19

5. Besluit

Op basis van het voorgaande besluiten we dat de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren in het algemeen tevreden tot zeer tevreden zijn over de ondersteuning door het CLB-team verbonden aan de school tijdens het schooljaar 2005-2006. Zij zijn het meest tevreden over de dimensie Bejegening, gevolgd door Participatie, Ervaren resultaat en Bereikbaarheid.

Het algemeen tevredenheids- en loyaliteitsoordeel konden we het beste voorspellen op basis van het Ervaren resultaat. Bejegening leverde geen unieke bijdrage aan de voorspelling van de algemene tevredenheid en de loyaliteit ten aanzien van het CLB. Participatie en Bereikbaarheid droegen na controle van de overige subschalen wel bij tot de voorspelling van de algemene tevredenheid, maar niet van de loyaliteit van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren.

Ten slotte bekeken we in welke mate de verschillende items op de definitieve vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren, aangeduid werden als prioritaire verbeterpunten. Dit leverde een aantal concrete actiepunten op waaraan deze schoolpersoneelsleden belang hechten.

HOOFDSTUK 14.
TEVREDENHEID OVER DE ONDERSTEUNING
DOOR HET CLB:
Directieleden

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

INHOUDSTAFEL

1. Inleiding

2. Tevredenheid

3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen

4. Prioritaire verbeterpunten

5. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk lichten we de tevredenheid van de directieleden toe die bevraagd werden tijdens de definitieve afname.

2. Tevredenheid

We vermelden in volgende tabel voor ieder item op de definitieve directievragenlijst het aantal respondenten, het gemiddelde en de standaardafwijking. We geven eveneens de gemiddelde score over de 26 items (totaalscore), de algemene tevredenheid (item 56) en de loyaliteitsscore weer (tabel 126).

Tabel 126

Overzicht van de gemiddelde scores en standaardafwijkingen op de 26 items, de gemiddelde tevredenheidsscore, de algemene tevredenheidsscore en de loyaliteitsscore (definitieve directievragenlijst)

Item	Inhoud item	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
15	De CLB-medewerkers gaan discreet om met informatie over leerlingen en ouders.	565	3.69	0.56
14	Ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen.	565	3.59	0.65
16	De CLB-medewerkers luisteren naar mijn visie als directie.	560	3.49	0.64
31	De CLB-medewerkers hebben respect voor de waarden van de school.	563	3.48	0.58
32	De CLB-medewerkers tonen zich bereid om onze school te ondersteunen.	563	3.45	0.60
11	Het CLB behandelt onze school als een gelijkwaardige partner in de zorg voor leerlingen.	566	3.40	0.66
13	De CLB-medewerkers tonen interesse in wat de school doet op vlak van de zorg voor leerlingen.	566	3.39	0.68
23	De ondersteuning door het CLB betekent een meerwaarde voor onze school.	563	3.38	0.71
55	Het CLB en de school werken vlot samen bij de organisatie van medische consulten (busvervoer, ...).	535	3.35	0.66
43	In geval van besmettelijke ziekten bij leerlingen of het onderwijspersoneel heeft onze school een vlotte samenwerking met het CLB om de verdere verspreiding van die ziekten te voorkomen.	485	3.34	0.69
19	De CLB-medewerkers erkennen de competenties aanwezig binnen onze school.	564	3.33	0.66
17	De CLB-medewerkers kunnen zich goed inleven in mijn positie als directie.	551	3.29	0.70
50	Er zijn voldoende formele overlegmomenten met het CLB (klassenraad, MDO, ...).	563	3.26	0.70
24	De samenwerking met het CLB helpt onze school om meer begrip te hebben voor de situatie van een leerling.	558	3.17	0.71
35	De ondersteuning door het CLB sluit aan bij de vragen van onze school.	561	3.16	0.69
9	De CLB-medewerkers zijn gemakkelijk bereikbaar.	567	3.13	0.77
10	De samenwerking met het CLB helpt onze school om signalen van problemen bij leerlingen beter te onderkennen.	562	3.11	0.74
51	Onze school kan snel overleggen met het CLB nadat wij een probleem gemeld hebben.	561	3.09	0.74

(vervolg tabel 126)

Item	Inhoud item	N	M	SD
34	De CLB-medewerkers brengen interessante aanvullende informatie aan op overlegmomenten (MDO, klassenraad, ...).	558	3.08	0.79
41	De samenwerking met het CLB helpt onze school om de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beter aan te kunnen.	556	3.06	0.72
39	Dankzij de begeleiding door het CLB bij de omgang met een bepaalde leerling, is onze school beter in staat om met gelijkaardige problemen bij andere leerlingen om te gaan.	546	3.01	0.72
28	Indien onze school een vraag heeft bij het uitwerken van een zorgproject (bv. rond pesten, ...) helpt het CLB ons op weg.	529	3.00	0.77
2	Onze school wordt door het CLB voldoende ondersteund bij de uitwerking van een visie op zorg voor leerlingen.	559	2.96	0.83
8	De CLB-medewerkers zijn voldoende aanwezig op school.	558	2.82	0.89
21	Tijdens informele momenten (koffiepauze, ...) zijn de CLB-medewerkers voldoende bereikbaar.	521	2.77	0.88
25	Het CLB informeert onze school voldoende over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen.	557	2.67	0.82
gemiddelde tevredenheid (26 items)		570	3.21	0.50
algemene tevredenheid (item 56)		557	3.33	0.70
loyaliteitsscore		535	4.64	0.66

Tabel 126 geeft aan dat de directieleden, net zoals de overige schoolpersoneelsleden, in het algemeen tevreden zijn over de ondersteuning door het CLB-team verbonden aan de school. De gemiddelde scores (op een vier-punten-Likert-schaal) varieerden immers tussen 2.67 (item 25) en 3.69 (item 15) en zijn dus steeds hoger dan het neutrale middelpunt van 2.50.

De directieleden hadden de hoogste tevredenheidsscores op de volgende drie items: item 15 ($M = 3.69$), item 14 ($M = 3.59$) en item 16 ($M = 3.49$) die behoorden tot de dimensie Bejegening. Alle schoolpersoneelsleden zijn dus het meest tevreden over drie dezelfde items (in dezelfde volgorde): (1) of de CLB-medewerker(s) discreet omgaan met informatie over ouders en leerlingen, (2) of men de CLB-medewerker(s) kan vertrouwen en (3) of de CLB-medewerker(s) luisteren naar de visie van het schoolpersoneelslid. Voor de directievragenlijst behoorden de items met de hoogste gemiddelde scores wederom tot de subschaal Bejegening. De directieleden zijn dus, net zoals de overige schoolpersoneelsleden, het meest tevreden over deze dimensie in vergelijking met de overige subschalen. Dit blijkt ook uit de gemiddelde scores op de subschalen (tabel 127).

De items met de hoogste gemiddelde scores werden verder gekenmerkt door een lagere variabiliteit in vergelijking met de overige items op de definitieve directievragenlijst (zeker in vergelijking met de items waarop de respondenten de laagste tevredenheidsscores hadden).

De directieleden uitten de minste tevredenheid bij item 25 ($M = 2.67$), item 21 ($M = 2.77$) en item 8 ($M = 2.82$). Item 21 en item 8 behoorden tot Bereikbaarheid wat aangeeft dat de directieleden, zoals de leerkrachten en de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, het minst tevreden zijn over de kwaliteitsdimensie Bereikbaarheid in vergelijking met de overige dimensies. Dit wordt bevestigd door de gemiddelde subschaalscores (tabel 127). Verder stelden we vast dat alle schoolpersoneelsleden de minste tevredenheid uitten bij item 25 (het informeren over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen) en item 21 (de bereikbaarheid tijdens informele momenten op school).

Binnen de subschaal Ervaren resultaat hadden de directieleden, net zoals de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, de hoogste gemiddelde score op item 23 ($M = 3.38$). Zij zijn dus in het algemeen (helemaal) akkoord met de stelling dat het CLB-team een meerwaarde heeft voor hun functioneren als directielid. De respondenten waren binnen de schaal Ervaren resultaat het minst tevreden over de mate waarin de CLB-medewerkers hen informeren over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen (item 25, $M = 2.67$). Hiervan is ook sprake voor de bevraagde leerkrachten, interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren.

Wat betreft de subschaal Bejegening uitten de directieleden de meeste tevredenheid bij item 15 ($M = 3.69$). In het algemeen zijn zij dus zeer tevreden over de discretie in de omgang van het CLB-team met informatie over ouders en leerlingen. Binnen deze dimensie waren de directieleden, analoog met de overige schoolpersoneelsleden, het minst tevreden over de mate waarin de CLB-medewerkers zich kunnen inleven in hun positie als directielid (item 17, $M = 3.29$).

Binnen de dimensie Bereikbaarheid evalueerden de directieleden de mogelijkheid tot overleg tijdens informele momenten als het minst positief (item 21, $M = 2.77$). Zij beoordeelden daarentegen het aantal formele overlegmomenten als het meest positief (item 50, $M = 3.26$). De overige schoolpersoneelsleden evalueerden de bereikbaarheid tijdens informele momenten eveneens als het minst positieve aspect binnen deze dimensie. Het aantal formele

overlegmomenten werd door de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren binnen de schaal Bereikbaarheid ook als het meest positieve aspect beoordeeld.

De directieleden hadden binnen de schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ongeveer dezelfde gemiddelde score op item 55 en item 43 ($M = 3.35$ respectievelijk $M = 3.34$).

Tabel 127
Subschaalkenmerken (definitieve directievragenlijst)

SUBSCHAAL	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
ervaren resultaat	570	3.06	0.60
bejegening	569	3.45	0.52
bereikbaarheid	570	3.02	0.63
samenwerking PG*	560	3.34	0.60

* Noot. samenwerking PG = Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg

3. Tevredenheid en loyaliteit voorspellen op basis van de verschillende subschalen

Uit tabel 128 blijkt dat de subschalen enerzijds en het algemeen tevredenheids- en loyaliteitsoordeel anderzijds significant ($p < .001$) met elkaar gecorreleerd waren. Ervaren resultaat was, net zoals op de overige schoolvragenlijsten, het sterkst gecorreleerd met het algemene tevredenheids- en loyaliteitsoordeel ($r = .78$, respectievelijk $r = .55$). De schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg was daarentegen het laagst gecorreleerd met de algemene tevredenheidsscore ($r = .40$) en het loyaliteitsoordeel ($r = .17$).

Tabel 128
Correlatie tussen de subschalen en algemene tevredenheidsscore/loyaliteitsscore (definitieve directievragenlijst)

	ervaren resultaat	bejegening	bereikbaarheid	samenwerking PG*	alg. tevredenheid	loyaliteit
ervaren resultaat	1					
bejegening	.77	1				
bereikbaarheid	.68	.62	1			
samenwerking PG*	.43	.50	.39	1		
alg. tevredenheid	.78	.72	.65	.40	1	
loyaliteit	.55	.46	.36	.17	.53	1

* Noot. samenwerking PG = Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg

Vervolgens onderzochten we in welke mate de onderscheiden subschalen op de definitieve directievragenlijst afzonderlijk bijdroegen aan de voorspelling van het algemeen tevredenheids- en loyaliteitsoordeel. We voerden wederom twee multiniveau-analyses uit: één met de algemene tevredenheidsscore en één met de loyaliteitsscore als afhankelijke variabele. De scores van de subschalen waren telkens de onafhankelijke variabelen. Als schattingsprocedure hanteerden we de Iterative Generalized Least Squares (IGLS).

We onderscheidden, net zoals bij de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren, twee niveaus, namelijk de directieleden op niveau één en de CLB's die ondersteuning bieden aan de school op niveau twee.

Bij de voorspelling van de **algemene tevredenheidsscore** bleek dat de “-2 Log Likelihood”-waarde voor het twee-niveau-model significant ($p < .001$) verschillend was van deze waarde voor het één-niveau-model. Het verschil tussen beide “-2 Log Likelihood”-waarden bedroeg immers 19.69 ($df = 1$). De groepsvariantie voor het tweede niveau (CLB) σ^2_{clb} was 0.059 dat statistisch significant was: $z = 0.059/0.022 = 2.68$, $p < .01$. De residuele variantie op het eerste niveau (directieleden) was eveneens significant: $\sigma^2_{dir} = 0.443$, $z = 0.443/0.027 = 16.41$, $p < .001$ (tabel 129).

De *intragroepcorrelatie* voor het CLB-niveau bedroeg $0.059/(0.059 + 0.443) = 0.1175$. Dit betekent dat 11.75% van de totale variantie in de algemene tevredenheidsscore van de directieleden kan worden toegeschreven aan verschillen tussen CLB's. De residuele variantie situeert zich op niveau van de directieleden: $0.443/(0.059 + 0.443) = 0.8825$. Dit betekent dat 88.25% van de totale variantie in de algemene tevredenheidsscore kan verklaard worden door verschillen tussen deze schoolpersoneelsleden.

Bij de voorspelling van de **loyaliteitsscore** vonden we dat de “-2 Log Likelihood”-waarde voor het twee-niveau-model opnieuw significant ($p < .01$) verschillend was van deze waarde voor het één-niveau-model. Tussen beide “-2 Log Likelihood”-waarden was het verschil immers 9.05 ($df = 1$). De variantie op het tweede niveau was significant: $\sigma^2_{clb} = 0.033$, $z = 0.033/0.015 = 2.20$, $p = .01$. De residuele variantie op het eerste niveau was ook significant: $\sigma^2_{dir} = 0.408$, $z = 0.408/0.026 = 15.69$, $p < .001$ (tabel 129).

De *intragroepcorrelatie* voor het CLB-niveau bedroeg $0.033/(0.033 + 0.408) = 0.0748$. Dit betekent dat 7.48% van de totale variantie in de loyaliteitsscore van de directieleden kan worden toegeschreven aan verschillen tussen CLB's. De residuele variantie situeert zich op niveau van de directieleden: $0.408/(0.033 + 0.408) = 0.9252$. Dit betekent dat 92.52% van de totale variantie in de loyaliteitsscore kan verklaard worden door verschillen tussen deze schoolpersoneelsleden.

Tabel 129

Parameterschattingen en standaardfouten (tussen haakjes) voor het lege één- en lege twee-niveau-model voor algemene tevredenheid, respectievelijk loyaliteit (definitieve directievragenlijst)

	Alg. tevredenheid (N = 557)		Loyaliteit (N = 535)	
	leeg model 1 niveau	leeg model 2 niveaus	leeg model 1 niveau	leeg model 2 niveaus
Variantie niveau 2		0.059 (0.022)		0.033 (0.015)
Variantie niveau 1	0.491 (0.029)	0.443 (0.027)	0.436 (0.027)	0.408 (0.026)
2*Log likelihood	1183.95	1164.26	1073.78	1064.73

In tabel 130 geven we de resultaten voor de voorspelling van de vier subschalen weer. De β 's zijn de hellingscoëfficiënten, waarvan de χ^2 -toets de significantie weergeeft. Door middel van een χ^2 -toets onderzochten we per subschaal of de helling significant verschillend was van nul, wat betekende dat deze subschaal significant bijdroeg aan de algemene tevredenheid en loyaliteit van deze schoolpersoneelsleden. Voor de directieleden vertrokken we hierbij, net zoals de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren, vanuit het lege twee-niveau-model.

De **algemene tevredenheidsscore** van de directieleden konden we, net zoals bij de leerkrachten en de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, significant ($p < .001$) voorspellen vanuit de subschalen Ervaren resultaat en Bereikbaarheid. Bovendien konden we de algemene tevredenheidsscore van de directieleden significant ($p < .001$) voorspellen vanuit de schaal Bejegening (net zoals bij de leerkrachten). De grootste bijdrage aan de voorspelling leverde Ervaren resultaat, gevolgd door Bejegening en Bereikbaarheid. De subschaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg droeg niet significant ($p = .54$) bij aan de voorspelling van het algemeen tevredenheidsoordeel.

Net zoals bij de overige schoolpersoneelsleden konden we de **loyaliteitsscore** van de directieleden het beste ($p < .001$) voorspellen vanuit de dimensie Ervaren resultaat. De schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg had ook een unieke bijdrage

aan de voorspelling van de loyaliteitsscore, hoewel duidelijk in mindere mate dan Ervaren resultaat ($p = .02$). Bereikbaarheid en Bejegening droegen niet significant bij aan de voorspelling van de loyaliteit. Ervaren resultaat voorspelde dus als enige subschaal zowel de algemene tevredenheid als de loyaliteit van de schoolpersoneelsleden nadat er voor de andere schalen gecontroleerd werd.

Uit het voorgaande blijkt dat we, in vergelijking met het algemeen tevredenheidsoordeel, de loyaliteit van de directieleden minder goed konden voorspellen op basis van de verschillende subschalen. Dit was ook het geval bij de ouders, leerlingen, leerkrachten, interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren. Dit bevestigt ons vermoeden dat naast de beoordeling van de CLB-ondersteuning ook andere elementen bepalend zijn voor de loyaliteit van de cliënten naar het CLB toe.

Tabel 130

Parameterschattingen, standaardfouten (SF) en χ^2 -toetsen voor de twee-niveau-modellen met algemene tevredenheid en loyaliteit als afhankelijke variabelen (definitieve directievragenlijst)

	Alg. tevredenheid			Loyaliteit		
	β (SF)	χ^2 (df)	p	β (SF)	χ^2 (df)	p
ervaren resultaat	0.540 (0.050)	118.48 (1)	<.001	.571 (.068)	71.27 (1)	<.001
bejegening	0.334 (0.055)	36.85 (1)	<.001	.150 (.076)	3.95 (1)	.05
bereikbaarheid	0.197 (0.039)	25.62 (1)	<.001	-.017 (.053)	0.104 (1)	.75
samenwerking PG*	0.021 (0.033)	0.38 (1)	.54	-.108 (.047)	5.39 (1)	.02

* Noot. samenwerking PG = Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg

4. Prioritaire verbeterpunten

Uit tabel 131 blijkt dat bijna één op vier directieleden (24.04%) van mening waren dat de aanwezigheid van de CLB-medewerkers op school een belangrijk verbeterpunt is (item 8). Dit item werd eveneens door de leerkrachten en interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren het vaakst als prioritair verbeterpunt aangeduid. Het tweede aspect waarnaar volgens 17.37% van de directieleden prioritair de aandacht moet gaan, is het informeren over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen (item 25). Ten derde vond 10.53% van deze schoolpersoneelsleden dat de ondersteuning bij de uitwerking van een visie op zorg voor leerlingen een prioritair aandachtspunt zou moeten zijn.

Tabel 131

Prioritaire verbeterpunten (definitieve directievragenlijst)

Item	Inhoud item	Totaal	%
8	De CLB-medewerkers zijn voldoende aanwezig op school.	137	24.04
25	Het CLB informeert onze school voldoende over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen.	99	17.37
2	Onze school wordt door het CLB voldoende ondersteund bij de uitwerking van een visie op zorg voor leerlingen.	60	10.53
21	Tijdens informele momenten (koffiepauze, ...) zijn de CLB-medewerkers voldoende bereikbaar.	55	9.65
9	De CLB-medewerkers zijn gemakkelijk bereikbaar.	47	8.25
28	Indien onze school een vraag heeft bij het uitwerken van een zorgproject (bv. rond pesten, ...) helpt het CLB ons op weg.	46	8.07
51	Onze school kan snel overleggen met het CLB nadat wij een probleem gesignaleerd hebben.	44	7.72
34	De CLB-medewerkers brengen interessante aanvullende informatie aan op overlegmomenten (MDO, klassenraad, ...).	35	6.14
41	De samenwerking met het CLB helpt onze school om de zorg voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften beter aan te kunnen.	27	4.74
43	In geval van besmettelijke ziekten bij leerlingen of het onderwijspersoneel heeft onze school een vlotte samenwerking met het CLB om de verdere verspreiding van die ziekten te voorkomen.	19	3.33
50	Er zijn voldoende formele overlegmomenten met het CLB (klassenraad, MDO, ...).	19	3.33
10	De samenwerking met het CLB helpt onze school om signalen van problemen bij leerlingen beter te onderkennen.	15	2.63
35	De ondersteuning door het CLB sluit aan bij de vragen van onze school.	11	1.93
23	De ondersteuning door het CLB betekent een meerwaarde voor onze school.	9	1.58
39	Dankzij de begeleiding door het CLB bij de omgang met een bepaalde leerling, is onze school beter in staat om met gelijkaardige problemen bij andere leerlingen om te gaan.	9	1.58
17	De CLB-medewerkers kunnen zich goed inleven in mijn positie als directie.	8	1.40
24	De samenwerking met het CLB helpt onze school om meer begrip te hebben voor de situatie van een leerling.	7	1.23
11	Het CLB behandelt onze school als een gelijkwaardige partner in de zorg voor leerlingen.	3	0.53
13	De CLB-medewerkers tonen interesse in wat de school doet op vlak van de zorg voor leerlingen.	3	0.53
14	Ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen.	3	0.53
16	De CLB-medewerkers luisteren naar mijn visie als directie.	3	0.53
19	De CLB-medewerkers erkennen de competenties aanwezig binnen onze school.	3	0.53
31	De CLB-medewerkers hebben respect voor de waarden van de school.	2	0.35
15	De CLB-medewerkers gaan discreet om met informatie over leerlingen en ouders.	1	0.18
32	De CLB-medewerkers tonen zich bereid om onze school te ondersteunen.	1	0.18

5. Besluit

Uit het voorgaande blijkt dat de directieleden in het algemeen tevreden tot zeer tevreden zijn over de ondersteuning door het CLB-team verbonden aan de school tijdens het schooljaar 2005-2006. Zij evalueerden de dimensie Bejegening het meest positief, gevolgd door de Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg, Ervaren resultaat en Bereikbaarheid.

De schaal Ervaren resultaat leverde de grootste bijdrage aan de voorspelling van het algemeen tevredenheids- en loyaliteitsoordeel. De algemene tevredenheidsscore werd eveneens voorspeld door Bereikbaarheid en Bejegening. De loyaliteitsscore konden we eveneens voorspellen op basis van de schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg.

Ten slotte bespraken we in welke mate de directieleden de items op de definitieve vragenlijst als prioritaire verbeterpunten vermeldde. Dit leverde een aantal concrete actiepunten op waaraan deze schoolpersoneelsleden belang hechten.

HOOFDSTUK 15.
PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID:
Leerkrachten

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

1. Inleiding

2. Predictoren van cliënttevredenheid van de leerkracht (multiniveau-analyse)

2.1. Inleiding

2.2. Kenmerken op niveau van de cliënt (leerkracht)

2.2.1. Persoon van het schoolpersoneelslid (leerkracht)

2.2.2. CLB-ondersteuning

2.3. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving (school)

2.3.1. Schoolkenmerken

2.3.2. CLB-ondersteuning

2.4. Kenmerken CLB-medewerker

2.5. Samenwerking school-CLB

3. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk lichten we de analyse van predictoren van de cliënttevredenheid bij leerkrachten toe. Ten eerste bespreken we de keuze van ons model dat we als uitgangspunt hanteerden bij de analyse (2.1.). Vervolgens geven we uitleg over de resultaten van de multi-niveauvergelijkingen. We bespreken hierbij eerst de predictoren op niveau van de cliënt (i.c. de leerkracht) (2.2.) en zijn professionele context (i.c. de school waarin men werkzaam is) (2.3.), waarna we de predictieve waarde van kenmerken van de CLB-medewerker (2.4.) en van de samenwerking tussen CLB en school (2.5.) toelichten.

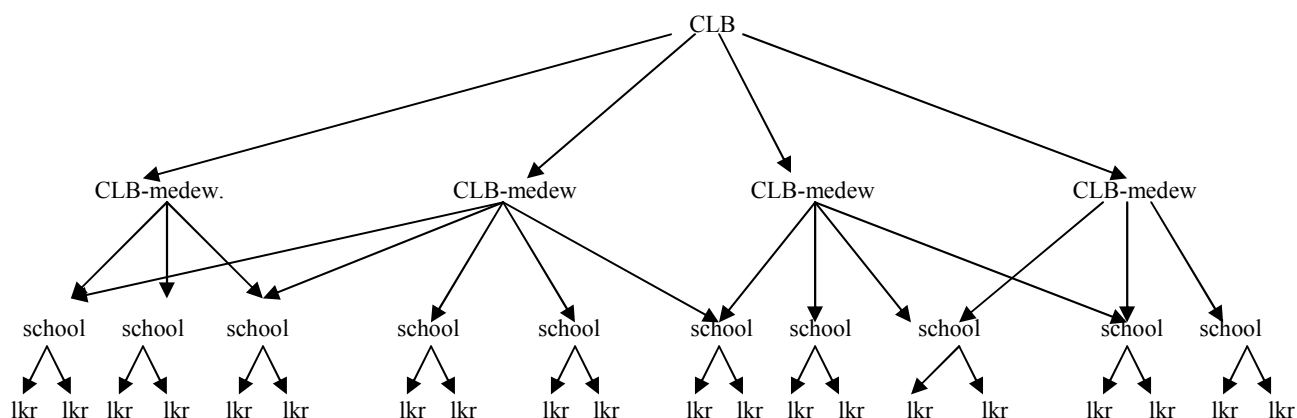
2. Predictoren van cliënttevredenheid van de leerkracht (multiniveau-analyse)

2.1. Inleiding

Zoals eerder besproken (zie hoofdstuk 6, 4.5.), koppelden we de leerkrachtvragenlijst en de CLB-medewerker-vragenlijst via een unieke code die vermeld werd op beide vragenlijsten. We konden 843 van de 956 ontvangen CLB-medewerker-vragenlijsten koppelen aan een teruggestuurde leerkrachtvragenlijst. Op 28 van deze 843 CLB-medewerker-vragenlijsten werd geen persoonlijke code door de CLB-medewerker genoteerd. Hierdoor hadden we voor 815 van de 1586 leerkrachtvragenlijsten (51.38%) informatie over de leerkracht (niveau één), de school (niveau twee), de CLB-medewerker (niveau drie) en het CLB (niveau vier). Deze vier niveaus binnen het gegevensbestand van de leerkrachten waren niet-hiërarchisch geordend, aangezien een CLB-medewerker verbonden kon zijn aan verschillende scholen. Aangezien meerdere eenheden op een lager niveau (scholen) behoorden tot meer dan één eenheid op een hoger niveau (CLB-medewerker), was er sprake van ‘meervoudig lidmaatschap’ (Pustjens et al., 2004). In figuur 7 stellen we voor een aantal leerkrachten deze niet-hiërarchische datastructuur exemplarisch voor.

Figuur 7

Meervoudig lidmaatschap (definitieve afname leerkrachtvragenlijst)



Binnen de subgroep van 815 leerkrachten onderzochten we of een significante variantie aanwezig was op niveau van de CLB-medewerker. Indien hiervan geen sprake zou zijn, voerden we multiniveau-analyses op de totale groep van 1586 leerkrachten uit. We maakten gebruik van de software MLwin, waarbij we de schattingsprocedure MCMC (Monte Carlo Markov Chain) toepasten. Aangezien de datastructuur gekenmerkt werd door meervoudig lidmaatschap kenden we voor iedere CLB-medewerker een gewicht toe dat gebaseerd was op de mate waarin hij voor ogen werd gehouden door de bevraagde leerkrachten binnen iedere school. Bijvoorbeeld, indien een CLB-medewerker X tweemaal werd beoordeeld binnen een bepaalde school en een CLB-medewerker Y éénmaal binnen dezelfde school werd hun gewicht respectievelijk ‘0.6666’ en ‘0.3333’ voor deze school (de som van alle betrokken CLB-medewerkers binnen iedere school moet 1 zijn).

In het lege vier-niveau-model (leerkrachten binnen scholen binnen CLB-medewerkers binnen CLB’s) bleek de variantie op niveau van de CLB-medewerker niet significant: $\sigma^2_{\text{clb-medewerker}} = 0.023$, $z = 0.023/0.017 = 1.35$, $p = .09$. In het lege drie-niveau-model (leerkrachten binnen scholen binnen CLB-medewerkers) bleek de variantie op niveau van de CLB-medewerker eveneens niet significant: $\sigma^2_{\text{clb-medewerker}} = 0.029$, $z = 0.029/0.020 = 1.45$, $p = .07$. Zowel in het lege vier- als drie-niveau-model was er dus geen significante variantie aanwezig op niveau van de CLB-medewerker.

Verder was de DIC²⁵ voor het lege drie-niveau-model (waarin de variantie op niveau van de CLB-medewerker in rekening wordt gebracht) 0.7 lager dan voor het lege twee-niveau-model (respectievelijk 971.12 en 971.82) wat indiceert dat het drie-niveau-model iets beter aansloot bij de data dan het twee-niveau-model. Probleem bij DIC-waarden is dat bij de berekening hiervan enige variabiliteit kan optreden zodat met een dergelijk klein verschil voorzichtig moet worden omgegaan (Browne, 2004). Browne (2004) stelt dat bij een klein verschil tussen twee DIC-waarden de resultaten kunnen worden gecontroleerd door de data opnieuw te analyseren (door de uitgangswaarden te wijzingen). De DIC bedroeg dan voor het drie-niveau-model 971.92 en voor het twee-niveau-model 971.63 waardoor het eerder onwaarschijnlijk is dat het drie-niveau-model beter bij de data aansloot dan het twee-niveau-model.

Rekening houdende met het DIC-verschil tussen het twee- en drie-niveau-model en de niet-significante variantie op niveau van de CLB-medewerker besloten we om verdere analyses uit te voeren op het volledige databestand ($N = 1586$). De structuur van het volledige databestand was hiërarchisch opgebouwd, waarbinnen we drie niveaus konden onderscheiden: leerkrachten op niveau één, scholen op niveau twee en CLB's op niveau drie. Op niveau drie waren er 33 CLB's vertegenwoordigd, op niveau twee 592 scholen en niveau één 1586 leerkrachten.

We startten met een leeg drie-niveau-model met de leerkrachten op niveau één, de scholen op niveau twee en de CLB's op niveau drie. De afhankelijke variabele was de totaalscore op de tevredenheidvragenlijst. We pasten als schattingsprocedure de Iterative Generalized Least Squares (IGLS) toe.

Uit het lege drie-niveau-model voor de leerkrachten bleek dat de variantie op de drie niveaus significant was. We vonden in mindere mate een significante variantie op CLB-niveau: $\sigma^2_{\text{clb}} = 0.009$, $z = 0.009/0.004 = 2.25$, $p = .01$. De variantie op niveau van de scholen was groter: $\sigma^2_{\text{school}} = 0.077$, $z = 0.077/0.009 = 8.55$, $p < .001$. De overige variantie op niveau van de leerkrachten was eveneens significant: $\sigma^2_{\text{leerkracht}} = 0.155$, $z = 0.155/0.007 = 22.14$, $p < .001$.

²⁵ DIC: Bayesian Deviance Information Criterion

De deviantietoets wees eveneens op de keuze voor het drie-niveau-model. De deviantiewaarde voor het lege twee-niveau-model bedroeg 2062.058 wat significant lager was dan de deviantiewaarde voor het lege één-niveau-model (2241.622): $\chi^2(1) = 179.56, p < .001$. De deviantiewaarde voor het lege drie-niveau-model (2052.889) was ook significant lager in vergelijking met die voor het lege twee-niveau-model: $\chi^2(1) = 9.169, p = .002$. M.a.w., het lege drie-niveau sloot beter aan bij de data dan het lege één- en twee-niveau-model.

Vervolgens onderzochten we voor het lege drie-niveau-model de proportie van de totale variantie dat bepaald werd door de eenheden op ieder niveau. De intragroepcorrelatie voor het CLB-niveau bedroeg $0.009/(0.009 + 0.077 + 0.155) = 0.0373$. Dit betekende dat 3.73% van de totale variantie in de totaalscore van de leerkrachten kon worden toegeschreven aan verschillen tussen CLB's. Voor het niveau van de scholen bedroeg de intragroepcorrelatie $0.077/(0.009 + 0.077 + 0.155) = 0.3195$. Dit betekende dat 31.95% van de totale variantie in de totaalscore kon worden verklaard door verschillen tussen scholen binnen CLB's (wat duidelijk hoger was dan de variantie op het derde niveau). De residuele variantie situeert zich op niveau van de leerkrachten: 64.32%: $0.155/(0.009 + 0.077 + 0.155) = 0.64315$.

Een volgende stap hield in dat we telkens één predictor (onafhankelijke variabele) toevoegden, waarvan we de relatie nagingen met de totaalscore (afhankelijke variabele). We lieten zowel een random intercept (*random intercept model*) als een random helling (*random slope model*) toe. Bij de bespreking van de predictoren geven we aan indien een bepaalde predictor een significante random helling had. Indien het effect van de onafhankelijke variabele op de totaalscore significant was, gingen we na wat het effect was van die predictor op de verschillende subschalen.

Iedere continue variabele werd gecentreerd rondom het gemiddelde zodat de interpretatie gemakkelijker en begrijpelijker was. Indien de overschrijdingskans van de χ^2 -toets kleiner dan .05 bedroeg, betekende dat de predictor de totaalscore op de tevredenheidsvragenlijst significant voorspelde.

Ten aanzien van enkele variabelen werd voor de schoolpersoneelsleden in functie van de analyse een aanpassing gedaan (zie bijlage 25).

2.2. Kenmerken op niveau van de cliënt (leerkracht)

Op niveau van de leerkracht onderscheiden we enerzijds een aantal predictoren dat betrekking heeft op de persoon van de leerkracht (bv. leeftijd, ...) (2.2.1.). Anderzijds verwijst een aantal onafhankelijke variabelen naar het verloop van de CLB-ondersteuning aan de leerkracht (2.2.2.).

2.2.1. Persoon van het schoolpersoneelslid (leerkracht)

We vonden dat de volgende predictoren *geen significant effect* ($p > .05$) hadden op de totaalscore van leerkrachten (tabel 132): geslacht, diploma en tewerkstellingsgraad (ongeacht de functie in de school).

Onderstaande kenmerken gerelateerd aan de persoon van de leerkracht hadden *wel een significant effect* op de totaalscore van de leerkrachten (tabel 132). Tevens onderzochten we op welke subschalen dit effect aanwezig was. De β 's verwijzen naar de hellingscoëfficiënten uit bijhorende multiniveau-vergelijkingen.

Leeftijd: Hoe hoger de leeftijd van de leerkracht, hoe meer hij tevreden was over de ondersteuning door de CLB-medewerker ($\beta = 0.004, p < .001$). Dit effect vonden we terug voor de subschalen Ervaren resultaat ($\beta = 0.004, p = .005$), Bejegening ($\beta = 0.003, p = .007$) en Communicatie ($\beta = 0.006, p < .001$). Voor Bereikbaarheid daarentegen was er geen significant effect aanwezig ($\beta = 0.003, p = .06$).

Tewerkstellingsgraad als leerkracht in de school: Schoolpersoneelsleden die deeltijds als leerkracht werkzaam in de school waren, hadden een significant hogere totaalscore dan diegenen die voltijds lesgeven ($\beta = 0.062, p = .04$). Dit effect was op subschaalniveau enkel aanwezig voor Ervaren resultaat en Communicatie ($\beta = 0.087, p = .02$, respectievelijk $\beta = 0.098, p = .02$). Voor Bejegening en Bereikbaarheid was er geen significant effect aanwezig ($\beta = 0.038, p = .23$, respectievelijk $\beta = 0.049, p = .21$).

De variabele 'tewerkstellingsgraad' was geen significante predictor meer, indien we ook rekening hielden met de andere functies van de leerkrachten binnen de school ($\beta = 0.013, p =$

.71). Indien leerkrachten bijvoorbeeld een aantal uren als interne leerlingbegeleider samenwerkten met de CLB-medewerker had de tewerkstellingsgraad geen significante predictieve waarde meer ten aanzien van de cliënttevredenheid.

Professionele ervaring als leerkracht in de school: Naarmate leerkrachten langer werkzaam in de school waren, waren ze ook meer tevreden over de CLB-ondersteuning ($\beta = 0.004$, $p = .002$). We vonden dit effect terug voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.004$, $p = .02$), Bejegening ($\beta = 0.004$, $p = .009$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.004$, $p = .03$) en Communicatie ($\beta = 0.005$, $p = .005$).

Professionele ervaring in de school, ongeacht de functie: Bovenstaande effect vonden we ook terug, indien we de totale ervaring als personeelslid in de school bevroegen ($\beta = 0.004$, $p = .004$). Dit effect vonden we opnieuw voor de subschalen Ervaren resultaat ($\beta = 0.004$, $p = .01$), Bejegening ($\beta = 0.004$, $p = .01$) en Communicatie ($\beta = 0.005$, $p = .01$). Voor Bereikbaarheid was het effect juist niet significant ($\beta = 0.003$, $p = .05$).

Totale professionele ervaring in de sector onderwijs: Analooq met de ervaring als leerkracht en als personeelslid – ongeacht de functie- in de school, vonden we een significante relatie tussen de totaalscore en de professionele ervaring binnen de sector onderwijs. Naarmate ze langer actief waren binnen de sector onderwijs, hadden de leerkrachten een hogere totaalscore ($\beta = 0.003$, $p = .01$). Dit was het geval voor de subschalen Bejegening ($\beta = 0.003$, $p = .01$) en voornamelijk Communicatie ($\beta = 0.006$, $p < .001$), maar niet voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.003$, $p = .06$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.001$, $p = .39$).

Beleving werk als leerkracht (emotionele uitputting): Naarmate leerkrachten in hogere mate werkgerelateerde stress ervaren, zullen ze minder tevreden zijn over de ondersteuning door de CLB-medewerker ($\beta = -0.043$, $p < .001$). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de mate van stress de perceptie op de CLB-ondersteuning negatief beïnvloedt. Ten gevolge de stress ligt m.a.w. de drempel lager om de realiteit rondom zich als negatief te percipiëren. Dit effect vonden we voor Ervaren resultaat ($\beta = -0.036$, $p = .03$) en voornamelijk voor Bereikbaarheid ($\beta = -0.090$, $p < .001$), maar niet voor Bejegening ($\beta = -0.022$, $p = .10$) en Communicatie ($\beta = -0.031$, $p = .08$).

Beleving werk als leerkracht (vitaliteit): Naarmate leerkrachten beter scoorden op de schaal ‘vitaliteit’, haalden ze een hogere totaalscore ($\beta = 0.044$, $p = .002$). Dit effect was op subschaalniveau aanwezig voor Bejegening ($\beta = 0.048$, $p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.063$, $p < .001$), maar niet voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.026$, $p = .14$) en Communicatie ($\beta = 0.030$, $p = .12$).

Visie op eigen taak in de zorg voor leerlingen: Leerkrachten die zichzelf in hogere mate een belangrijke rol in de zorg voor leerlingen met moeilijkheden toeschreven, hadden een hogere totaalscore ($\beta = 0.061$, $p = .004$). Dit effect was voor alle subschalen aanwezig, behalve voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.021$, $p = .44$). De β 's voor Ervaren resultaat, Bejegening en Communicatie bedroegen respectievelijk 0.059 ($p = .03$), 0.078 ($p < .001$) en 0.108 ($p < .001$).

Tabel 132

Persoon van de leerkracht: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
geslacht (base: man)	1570	(3.001) (man) -0.025 (vrouw)	(0.036) (man) 0.031 (vrouw)	0.641 (1)	.42
leeftijd	1551	0.004	0.001	11.019 (1)	<.001
diploma (base: bachelor)	1414	(2.990) (bachelor) 0.002 (master) -0.238 (bachelor en master)	(0.023) (bachelor) 0.038 (master) 0.226 (bachelor en master)	1.108 (2)	.57
tewerkstellingsgraad als leerkracht (base: voltijds)	1574	(2.973) (voltijds) 0.062 (deeltijds)	(0.024) (voltijds) 0.031 (deeltijds)	4.063 (1)	.04
tewerkstellingsgraad, ongeacht de functie (base: voltijds)	1506	(2.979) (voltijds) 0.013 (deeltijds)	(0.024) (voltijds) 0.035 (deeltijds)	0.138 (1)	.71
ervaring als leerkracht in deze school	1548	0.004	0.001	9.485 (1)	.002
onderwijservaring in deze school, ongeacht de functie	1476	0.004	0.001	8.074 (1)	.004
ervaring in de sector onderwijs	1561	0.003	0.001	6.140 (1)	.01
beleving werk (vitaliteit)	1513	0.044	0.014	9.522 (1)	.002
beleving werk (emotionele uitputting)	1517	-0.043	0.013	10.907 (1)	<.001
visie op eigen taak in de zorg voor leerlingen	1553	0.061	0.021	8.242 (1)	.004

2.2.2. CLB-ondersteuning

Op vlak van het verloop van de CLB-dienstverlening aan de leerkracht hadden alle onderzochte variabelen *een significant effect* ($p < .05$) op de totaalscore (tabel 133):

Al dan niet informatie ontvangen over het beleidsplan (-contract) en afsprakennota (bijzondere bepalingen): Leerkrachten die geen informatie ontvingen over de afspraken tussen school en CLB waren minder tevreden over de CLB-dienstverlening dan zij die hierover wel geïnformeerd werden ($\beta = -0.203, p < .001$). We vonden dit effect terug voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = -0.231, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.139, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.205, p < .001$) en voornamelijk Communicatie ($\beta = -0.311, p < .001$).

Wanneer we controleerden voor het *belang* dat de leerkrachten hechten aan het ontvangen van informatie over het beleidsplan (-contract) en afsprakennota (bijzondere bepalingen), was het effect op de totaalscore nog steeds significant ($\beta = -0.335, p < .001$). Voor de verschillende subschalen was het effect eveneens significant na controle voor het belang: Ervaren resultaat ($\beta = -0.360, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.233, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.371, p < .001$) en voornamelijk Communicatie ($\beta = -0.464, p < .001$).

Frequentie formele overlegmomenten: We vonden ten eerste dat de frequentie van formele overlegmomenten tussen CLB-medewerker en leerkracht een significante predictor van de cliënttevredenheid was. Leerkrachten die immers eerder regelmatig een formeel overlegmoment met een CLB-medewerker hadden, waren meer tevreden dan diegenen die weinig of geen formele overlegmomenten met het CLB hadden ($\beta = 0.085, p < .001$). Op subschaalniveau vonden we eveneens dit effect, met name voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.096, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.064, p < .001$), Communicatie ($\beta = 0.105, p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.105, p < .001$).

Wanneer we controleerden voor het *belang* dat leerkrachten hechten aan het hebben van formele overlegmomenten met een CLB-medewerker, was het effect op de totaalscore nog steeds significant ($\beta = 0.079, p < .001$). Voor de verschillende subschalen was het effect eveneens significant na controle voor het belang: Ervaren resultaat ($\beta = 0.086, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.060, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.103, p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.097, p < .001$).

Op schoolniveau bedroeg de deviantiewaarde voor het *random slope model* 1713.959 wat significant lager was dan de deviantiewaarde voor het *random intercept model* (1738.251): $\chi^2(2) = 24.292, p < .001$. Binnen het random slope model bedroeg de gemiddelde helling over alle scholen -0.087 ($SF = 0.010$). Binnen de individuele scholen had de helling tussen de predictor en de totaalscore een variantie van 0.006 ($SF = 0.002$) wat significant was ($p = .004$). M.a.w., we vonden evidentie voor het gegeven dat de relatie tussen de frequentie van formele overlegmomenten en de totaalscore bij leerkrachten verschilde van school tot school. Op subschaalniveau vonden we eveneens dat het verband tussen de frequentie van formele overlegmomenten en de totaalscore bij leerkrachten niet voor alle scholen gelijk is: Ervaren resultaat ($\beta = 0.007, p = .03$), Bejegening ($\beta = 0.007, p = .004$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.011, p = .002$) en Communicatie ($\beta = 0.008, p = .03$). Mogelijk kan dit random slope effect verklaard worden doordat leerkrachten binnen sommige scholen meer belang hechten aan de organisatie van formele overlegmomenten met het CLB dan leerkrachten uit andere scholen.

Duur formele overlegmomenten: Leerkrachten die doorgaans formele overlegmomenten van *langer dan anderhalf uur* hadden, hadden een hogere totaalscore dan leerkrachten die doorgaans minder dan een half uur ($\beta = 0.150, p = .002$) contact met een CLB-medewerker hadden. Dit effect vonden we terug voor alle subschalen.

Diegenen bij wie de contacten meestal *een uur tot anderhalf uur* duurden, waren meer tevreden dan diegenen die doorgaans minder dan een half uur ($\beta = 0.160, p < .001$) en een half uur tot een uur ($\beta = 0.076, p = .009$) contact met een CLB-medewerker hadden. We stelden deze effecten voor alle subschalen vast, behalve voor Communicatie (geen significant verschil aanwezig tussen ‘een uur tot anderhalf uur’ en ‘een half uur tot een uur’) ($\beta = 0.059, p = .13$).

De leerkrachten bij wie de contacten meestal *een halfuur tot een uur* duurden, waren meer tevreden dan diegenen die doorgaans minder dan een half uur ($\beta = 0.084, p = .008$) contact hadden. We vonden dit effect voor alle subschalen terug, behalve voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.023, p = .58$).

Evaluatie duur formele overlegmomenten: Leerkrachten die de duur van een formeel contact met een CLB-medewerker doorgaans als niet zo belangrijk of te kort beoordeelden, hadden een lagere totaalscore dan diegenen die de duur als *goed* evalueerden ($\beta = -0.192, p < .001$).

respectievelijk $\beta = -0.306, p < .001$). Diegenen die de duur van een formeel overlegmoment als *te kort* omschreven, hadden een lagere totaalscore dan zij die de duur van een formeel overlegmoment *niet zo belangrijk* vonden ($\beta = -0.114, p = .008$). We stelden geen significant verschil vast tussen de totaalscore van leerkrachten die de duur als *te kort* en *te lang* evalueerden ($\beta = -0.110, p = .30$).

We vonden voor alle subschalen dat de evaluatie van de duur van formele overlegmomenten een significante predictor was van de cliënttevredenheid bij leerkrachten. Voor *Ervaren resultaat* was er echter, in tegenstelling tot de totaalscore, geen significant verschil tussen de categorieën ‘niet zo belangrijk’ en ‘te kort’ ($\beta = -0.079, p = .15$). Dit was ook het geval voor de subschaal *Bejegening*.

Voorkomen informeel overleg: Leerkrachten die regelmatig met een CLB-medewerker konden overleggen tijdens momenten die niet op voorhand werden vastgelegd (bv. koffiepauze, in de wandelgangen, ...) waren in het totaal meer tevreden als cliënt ($\beta = 0.307, p < .001$). We vonden dit effect voor alle subschalen terug: *Ervaren resultaat* ($\beta = 0.344, p < .001$), *Bejegening* ($\beta = 0.257, p < .001$), *Communicatie* ($\beta = 0.349, p < .001$) en *Bereikbaarheid* ($\beta = 0.326, p < .001$).

Wanneer we controleerden voor het *belang* dat de leerkrachten hechten aan het hebben van informeel overleg met een CLB-medewerker, was het effect op de totaalscore nog steeds significant ($\beta = 0.329, p < .001$). Voor de verschillende subschalen was het effect eveneens significant na controle voor het belang: *Ervaren resultaat* ($\beta = 0.339, p < .001$), *Bejegening* ($\beta = 0.264, p < .001$), *Communicatie* ($\beta = 0.369, p < .001$) en *Bereikbaarheid* ($\beta = 0.414, p < .001$).

Wachttijd overleg: Leerkrachten die na een eerste vraag naar overleg met een CLB-medewerker *minder dan één week* moesten wachten, hadden een significant hogere totaalscore dan diegenen die langer dan één week hierop moesten wachten: één tot twee weken ($\beta = 0.185, p < .001$), twee tot vier weken ($\beta = 0.325, p < .001$), langer dan een maand ($\beta = 0.557, p < .001$). Dit gegeven stelden we eveneens voor alle subschalen vast.

Leerkrachten die *één tot twee weken* moesten wachten, beoordeelden de dienstverlening significant positiever dan diegenen die twee tot vier weken of langer dan een maand moesten

wachten ($\beta = 0.141$, $p < .001$; respectievelijk $\beta = 0.372$, $p < .001$). We vonden dit effect eveneens terug voor alle subschalen.

Leerkrachten die op een overleg *langer dan een maand* moesten wachten, hadden de laagste totaalscore: minder dan één week wachttijd ($\beta = -0.557$, $p < .001$), één tot twee weken wachttijd ($\beta = -0.372$, $p < .001$) en twee tot vier weken wachttijd ($\beta = -0.231$, $p < .001$). We vonden deze effecten opnieuw voor alle subschalen.

Tabel 133

CLB-ondersteuning aan de leerkracht: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	N	β	SF	χ^2 (df)	p
informatie beleidsplan/-contract (base: wel informatie)	1397	(3.115) (wel informatie) -0.203 (geen informatie)	(0.032) (wel informatie) 0.028 (geen informatie)	54.066 (1)	<.001
frequentie formeel overleg	1375	0.085	0.009	83.479 (1)	<.001
duur formeel overleg (base: minder dan een half uur)	1436	(2.893) (< half uur) 0.084 (een half uur- uur) 0.160 (een uur- anderhalf uur) 0.150 (langer)	(0.034) (< half uur) 0.032 (een half uur- uur) 0.036 (een uur- anderhalf uur) 0.048 (langer)	22.264 (3)	<.001
evaluatie duur formeel overleg (base: goed)	1338	(3.062) (goed) -0.192 (niet zo belangrijk) -0.306 (te kort) -0.196 (te lang)	(0.024) (goed) 0.032 (niet zo belangrijk) 0.036 (te kort) 0.103 (te lang)	96.489 (3)	<.001
informeel overleg (base: neen)	1513	(2.767) (neen) 0.307 (ja)	(0.030) (neen) 0.024 (ja)	159.252 (1)	<.001
wachttijd overleg (base: < dan 1 week)	1146	(3.227) (< dan 1 week) -0.185 (1 tot 2 weken) -0.325 (2 tot 4 weken) -0.557 (> dan een maand)	0.034 (< dan 1 week) 0.033 (1 tot 2 weken) 0.039 (2 tot 4 weken) 0.048 (> dan een maand)	149.273 (3)	<.001

2.3. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving (school)

Op niveau van de school bespreken we ten eerste een aantal schoolkenmerken dat mogelijks de cliënttevredenheid bij de leerkrachten voorspelt (2.3.1.). Vervolgens komen een aantal onafhankelijke variabelen aan bod dat betrekking heeft op het verloop van de CLB-ondersteuning aan de school (en dus niet specifiek verwijzen naar de samenwerking tussen de CLB-medewerker en het schoolpersoneelslid) (2.3.2.).

2.3.1. Schoolkenmerken

Uit tabel 134 blijkt dat geen enkel van de onderzochte schoolkenmerken een significante predictor was van de cliënttevredenheid van de leerkrachten over de dienstverlening door de CLB-medewerker.

Tabel 134

Schoolkenmerken: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	N	β	SF	χ^2 (df)	p
onderwijsniveau (base: kleuter)	1586	(2.998) (kleuter) -0.039 (lager) -0.015 (secundair) -0.016 (basis)	(.097) (kleuter) 0.113 (lager) 0.099 (secundair) 0.097 (basis)	0.171 (3)	.98
regulier vs. buitengewoon onderwijs (base: regulier onderwijs)	1586	(2.986) (regulier) -0.041 (buitengewoon)	(0.024) (regulier) 0.052 (buitengewoon)	0.633 (1)	.43
ASO (base: sec. scholen zonder ASO)	542	(2.999) (zonder ASO) 0.007 (met ASO)	(0.042) (zonder ASO) 0.052 (met ASO)	0.021 (1)	.88
KSO (base: sec. scholen zonder KSO)	542	(3.006) (zonder KSO) -0.135 (met KSO)	(0.035) (zonder KSO) 0.139 (met KSO)	0.953 (1)	.33
TSO (base: sec. scholen zonder TSO)	542	(3.008) (zonder TSO) -0.010 (met TSO)	(0.042) (zonder TSO) 0.046 (met TSO)	0.051 (1)	.82
BSO (base: sec. scholen zonder BSO)	542	(2.994) (zonder BSO) 0.020 (met BSO)	(0.040) (zonder BSO) 0.046 (met BSO)	0.185 (1)	.67
middenschool (MS) (base: sec. scholen zonder middenschool)	542	(2.998) (geen MS) 0.037 (MS)	(0.035) (geen MS) 0.073 (MS)	0.254 (1)	.61
aantal GOK-uren	1422	-0.001	0.001	2.587 (1)	.11
aantal vestigingsplaatsen van de school	1336	0.009	0.023	0.149 (1)	.70
specifieke zorgomkadering (aantal schoolpersoneelsleden)	1378	0.023	0.018	1.675 (1)	.20
specifieke zorgomkadering (aantal zorguren/per week)	1376	0.000	0.000	0.403 (1)	.53

2.3.2. CLB-ondersteuning

Op vlak van de CLB-ondersteuning aan de school (en niet specifiek aan de leerkracht) had één onderzochte onafhankelijke variabele *geen significant effect* ($p > .05$) op de totaalscore, namelijk het voorkomen van wisselingen onder de CLB-medewerkers verbonden aan de school (tabel 135). We bespreken hieronder de onafhankelijke variabelen die wel significant de cliënttevredenheid bij leerkrachten voorspelden.

Taakopvatting (begeleidingsdomein): Leerkrachten die wensten dat het CLB de school op één of meerdere domeinen intensiever zou ondersteunen, hadden een significant lagere totaalscore dan diegenen die voldoende ondersteuning ervaarden op alle domeinen ($\beta = -.411, p < .001$). Op subschaalniveau vonden we dit effect terug voor alle schalen: Ervaren resultaat ($\beta = -0.495, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.293, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.463, p < .001$) en Communicatie ($\beta = -0.408, p < .001$).

Taakopvatting (activiteiten): Leerkrachten die vonden dat het CLB aan bepaalde activiteiten te weinig tijd spendeerde in vergelijking met andere activiteiten, hadden een lagere totaalscore dan diegenen die deze mening niet hadden ($\beta = -0.376, p < .001$). Dit effect was aanwezig voor iedere subschaal: Ervaren resultaat ($\beta = -0.427, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.250, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.497, p < .001$) en Communicatie ($\beta = -0.460, p < .001$).

Frequentie vaste spreekuren: Naarmate het CLB meer vaste spreekuren op school heeft, zijn leerkrachten meer tevreden over de CLB-ondersteuning, zoals blijkt uit volgende resultaten:

Wanneer het CLB *meer dan zes vaste spreekuren* had, waren de leerkrachten in het totaal meer tevreden dan wanneer het CLB geen vaste spreekuren ($\beta = 0.244, p < .001$), één tot drie vaste spreekuren ($\beta = 0.127, p = .01$) en vier tot zes vaste spreekuren ($\beta = 0.129, p = .02$) op school had. Enkel eerstgenoemd effect (meer dan zes vaste spreekuren vs. geen vaste spreekuren) vonden we voor iedere subschaal terug. Het significante verschil tussen ‘meer dan zes vaste spreekuren’ en ‘één tot drie vaste spreekuren’ was aanwezig voor de subschalen Ervaren resultaat en Bereikbaarheid, maar niet voor Communicatie ($\beta = 0.072, p = .26$) en Bejegening ($\beta = 0.079, p = .12$). Op subschaalniveau was het significante verschil tussen ‘meer dan zes vaste spreekuren’ en ‘vier tot zes vaste spreekuren’ enkel aanwezig voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.188, p = .005$).

Bovendien waren leerkrachten meer tevreden indien het CLB één tot drie vaste spreekuren ($\beta = 0.116, p = .001$) en vier tot zes vaste spreekuren ($\beta = 0.114, p = .01$) op school had in vergelijking met leerkrachten uit scholen waar het CLB *geen vaste spreekuren* organiseerde. Deze verschillen vonden we terug voor de subschalen Ervaren resultaat en Bereikbaarheid. Voor Bejegening was enkel het verschil tussen ‘geen vaste spreekuren’ en ‘één tot drie vaste spreekuren’ significant. Voor Communicatie waren beide significante effecten afwezig.

Wanneer we controleerden voor het *belang* dat de leerkrachten hechten aan de organisatie van vaste CLB-sprekuren op school, was dezelfde trend aanwezig: naarmate het CLB meer vaste spreekuren op school heeft, zijn de leerkrachten meer tevreden over de dienstverlening. Dit blijkt uit volgende resultaten:

Indien het CLB *meer dan zes vaste spreekuren* op school had, waren de leerkrachten gemiddeld meer tevreden dan wanneer het CLB geen vaste spreekuren ($\beta = 0.329, p < .001$), één tot drie vaste spreekuren ($\beta = 0.138, p = .005$) en vier tot zes vaste spreekuren ($\beta = 0.134, p = .01$) had. Laatstgenoemd effect was enkel aanwezig voor de schaal Bereikbaarheid. De overige effecten waren aanwezig voor Ervaren resultaat, Bejegening en Bereikbaarheid. Voor de subschaal Communicatie was er enkel een significant verschil tussen ‘geen vaste spreekuren’ en ‘meer dan zes vaste spreekuren’ ($\beta = 0.216, p = .001$).

Verder was er een significant verschil tussen enerzijds de categorie ‘*geen vaste spreekuren*’ en anderzijds de categorieën ‘één tot drie vaste spreekuren’ ($\beta = 0.190, p < .001$) en ‘vier tot zes vaste spreekuren’ ($\beta = 0.195, p < .001$). Deze verschillen waren aanwezig voor de subschalen Ervaren resultaat, Bejegening en Bereikbaarheid. Voor Communicatie vonden we enkel een significant verschil tussen ‘geen vaste spreekuren’ en ‘één tot drie vaste spreekuren’ ($\beta = 0.135, p = .005$).

Evaluatie frequentie vaste spreekuren: Leerkrachten die de frequentie van vaste spreekuren als onvoldoende evalueerden, waren in het totaal minder tevreden over de CLB-ondersteuning dan diegenen die deze frequentie als positief beoordeelden ($\beta = -0.332, p < .001$). Op subschaalniveau was dit vast effect eveneens aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = -0.316, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.168, p < .001$), Communicatie ($\beta = -0.301, p < .001$) en voornamelijk Bereikbaarheid ($\beta = -0.652, p < .001$).

Evaluatie wisselingen CLB-medewerkers: De leerkrachten die de wisseling(en) binnen het CLB-team verbonden aan de school als vervelend omschreven, hadden een lagere totaalscore dan diegenen die van mening waren dat de vervanging(en) vlot waren verlopen ($\beta = -0.274$, $p < .001$). Op subschaalniveau stelden we dit effect eveneens vast: Ervaren resultaat ($\beta = -0.289$, $p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.188$, $p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.355$, $p < .001$) en Communicatie ($\beta = -0.291$, $p < .001$).

Tabel 135

CLB-ondersteuning aan de school (volgens de leerkracht): parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen

Predictor	N	β	SE	χ^2 (df)	p
taakopvatting (domeinen) (base: voldoende ondersteuning)	1585	(3.254) (voldoende) -0.411 (onvoldoende)	(0.024) (voldoende) 0.022 (onvoldoende)	340.203 (1)	<.001
taakopvatting (activiteiten) (base: geen andere activiteiten gewenst)	1515	(3.169) (geen andere) -0.376 (andere gewenst)	(0.022) (geen andere) 0.022 (andere gewenst)	289.097 (1)	<.001
frequentie vaste spreekuren (base: geen)	1109	(2.911) (geen) 0.116 (1-3 uur per week) 0.114 (4-6 uur per week) 0.244 (>6 uur per week)	(0.030) (geen) 0.036 (1-3 uur per week) 0.046 (4-6 uur per week) 0.050 (>6 uur per week)	26.195 (3)	<.001
evaluatie vaste spreekuren (base: voldoende)	1158	(3.155) (voldoende) -0.332 (onvoldoende)	(0.028) (voldoende) 0.026 (onvoldoende)	160.355 (1)	<.001
wisselingen CLB-medewerkers (base: ja)	1317	(2.955) (ja) 0.053 (neen)	(0.034) (ja) 0.030 (neen)	3.088 (1)	.08
evaluatie wisselingen CLB (base: vervanging is vlot verlopen)	323	(3.072) (vlot) -0.274 (vervelend)	(0.045) (vlot) 0.055 (vervelend)	24.709 (1)	<.001
aantal CLB-medewerkers verbonden aan de school	1376	0.020	0.014	1.964 (1)	.16

2.4. Kenmerken CLB-medewerker

Op vlak van de onderzochte kenmerken van de CLB-medewerker vonden we twee significante effecten op de totaalscore van de leerkrachten (tabel 136):

Aantal begeleide scholen: Hoe meer scholen de CLB-medewerker ondersteunde, hoe hoger de totaalscore van de leerkrachten ($\beta = 0.010$, $p = .03$). We stelden dit effect vast voor de subschalen Ervaren resultaat ($\beta = 0.012$, $p = .04$) en Communicatie ($\beta = 0.019$, $p = .003$), maar niet voor Bejegening ($\beta = 0.007$, $p = .15$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.010$, $p = .11$). Dit

effect is moeilijk te interpreteren, wellicht is hier sprake van een storend effect van een andere, hieraan gerelateerde variabele.

Duidelijkheid over werk als CLB-medewerker: Naarmate voor de CLB-medewerker duidelijker is wat collega's binnen het CLB verwachten, wat men zelf van collega's kan verwachten en duidelijk voor de CLB-medewerker vastligt wat zijn taken inhouden, zullen de leerkrachten een hogere totaalscore op de tevredenheidsvragenlijst hebben ($\beta = 0.084$, $p = .02$). Dit effect vonden we terug voor de subschalen Ervaren resultaat ($\beta = 0.094$, $p = .04$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.096$, $p = .04$), maar niet voor Bejegening ($\beta = 0.058$, $p = .11$) en Communicatie ($\beta = 0.080$, $p = .10$).

Tabel 136

Kenmerken CLB-medewerker: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
geslacht CLB-medewerker (base: man)	831	(3.058) (man) -0.041 (vrouw)	(0.049) (man) 0.050 (vrouw)	0.673 (1)	.41
leeftijd CLB-medewerker	826	-0.001	0.002	0.591 (1)	.44
tewerkstellingsgraad als CLB-medewerker (base: voltijds)	822	(3.040) (voltijds) -0.042 (deeltijds)	(0.032) (voltijds) 0.040 (deeltijds)	1.116 (1)	.29
diploma CLB-medewerker (base: bachelor)	816	(3.042) (bachelor) -0.041 (master) -0.021 (bachelor en master)	(0.032) (bachelor) 0.037 (master) 0.160 (bachelor en master)	1.205 (2)	.55
opleiding (base: P-disciplines)*	751	(3.039) (P-disciplines) -0.015 (para/medici) 0.018 (soc disc)	(0.029) (P-disciplines) 0.065 (para/medici) 0.044 (soc disc)	0.250 (2)	.88
ervaring binnen de CLB (PMS)-sector	820	-0.001	0.002	0.533 (1)	.47
ervaring binnen dit CLB	823	0.000	0.002	0.042 (1)	.84
aantal scholen waaraan men als CLB-er verbonden is	822	0.010	0.005	4.942 (1)	.03
beleving werk (vitaliteit)	829	0.005	0.024	0.042 (1)	.84
beleving werk (emotionele uitputting)	829	0.004	0.022	0.037 (1)	.85
jobsatisfactie	824	0.003	0.034	0.011 (1)	.92
beleving (leermogelijkheden)	830	0.029	0.039	0.583 (1)	.45
beleving (relaties met collega's)	831	-0.010	0.035	0.073 (1)	.79

(vervolg tabel 136)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
beleving (relaties met oversten binnen CLB)	826	0.036	0.025	2.028 (1)	.15
beleving (duidelijkheid werk als CLB-er)	828	0.084	0.037	5.159 (1)	.02
beleving (communicatie)	829	0.004	0.030	0.018 (1)	.89
beleving (inspraak)	831	0.010	0.028	0.133 (1)	.72
beleving (overleg)	828	0.037	0.032	1.370 (1)	.24
beleving (hulpmiddelen)	827	-0.003	0.029	0.009 (1)	.92
aantal jaren verbonden aan de school	795	0.003	0.002	1.869 (1)	.17
frequentie formeel overleg	781	0.003	0.012	0.070 (1)	.79
frequentie vaste spreekuren	744	(3.003) (geen)	(0.032) (geen)	1.365 (3)	.71
		0.023 (1-3 uur per week)	0.050 (1-3 uur per week)		
		0.026 (4-6 uur per week)	0.067 (4-6 uur per week)		
		0.078 (>6 uur per week)	0.067 (>6 uur per week)		

* *Noot:* P-disciplines = assistent in de psychologie/ bachelor toegepaste psychologie, master in de psychologische wetenschappen en master in de pedagogische wetenschappen
 Para/medici = geneeskunde, kinesitherapie, logopedie en verpleegkunde
 Soc disc = maatschappelijk werk

2.5. Samenwerking school-CLB

De CLB-medewerker werd gevraagd om 26 stellingen te beoordelen waarbij ze een specifieke school voor ogen moesten houden (namelijk de school van wie zij de vragenlijst gekregen hadden). Deze stellingen hadden betrekking op de samenwerking tussen school en CLB. Van de 26 voorgelegde stellingen voorspelden twee items *niet significant* ($p < .05$) de cliënttevredenheid bij de leerkrachten, namelijk item 1 (evaluatie van eigen ondersteuning aan de leerkrachten binnen de school) en item 3 (evaluatie van eigen ondersteuning aan de directie binnen de school) (tabel 137). Onderstaande onafhankelijke variabelen hadden *een significant effect* op de totaalscore van de leerkrachten:

item 2 ("ik heb het gevoel dat ik de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator binnen de school goed kan ondersteunen bij zijn vragen"): Hoe meer de CLB-medewerker het gevoel had dat hij de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator goed kon ondersteunen bij zijn vragen, hoe hoger de totaalscore van de leerkrachten ($\beta = 0.092$, $p = .02$). Op subschaalniveau vonden we dit effect enkel terug voor Bejegening ($\beta = 0.117$, $p = .003$). De β 's voor Ervaren

resultaat, Bereikbaarheid en Communicatie bedroegen respectievelijk ($\beta = 0.100, p = .05$), ($\beta = 0.089, p = .09$) en ($\beta = 0.060, p = .27$).

item 4 (“ik heb het gevoel dat ik in deze school zinvol werk kan verrichten”): Naarmate de CLB-medewerker meer het gevoel had dat hij in de school zinvol werk kon verrichten, waren de leerkrachten meer tevreden over de ondersteuning ($\beta = 0.107, p = .003$). We vonden dit effect voor alle subschalen, behalve voor Communicatie ($\beta = 0.027, p = .57$). De β 's voor Ervaren resultaat, Bejegening en Bereikbaarheid bedroegen respectievelijk 0.142 ($p = .001$), 0.106 ($p = .003$) en 0.113 ($p = .01$).

item 5 (“ik heb de indruk dat de leerkrachten in het algemeen tevreden zijn over de ondersteuning door ons CLB-team”): Hoe meer de CLB-medewerker de indruk had dat de leerkrachten globaal tevreden zijn over de CLB-ondersteuning, hoe hoger de totaalscore bij de leerkrachten ($\beta = 0.163, p < .001$). We stelden dit effect voor alle subschalen vast: Ervaren resultaat ($\beta = 0.167, p = .002$), Bejegening ($\beta = 0.160, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.200, p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.188, p = .001$).

item 6 (“ik heb de indruk dat de directie in het algemeen tevreden is over de ondersteuning door ons CLB-team”): Hoe meer de CLB-medewerker de indruk had dat de directie in het algemeen tevreden is over de CLB-ondersteuning, hoe hoger de totaalscore op de tevredenheidsvragenlijst van de leerkrachten ($\beta = 0.112, p = .004$). Op subschaalniveau was dit effect enkel voor Communicatie afwezig ($\beta = 0.095, p = .07$). Voor de overige schalen vonden we een significant effect: Ervaren resultaat ($\beta = 0.117, p = .02$), Bejegening ($\beta = 0.117, p = .002$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.125, p = .01$).

item 7 (“ik heb de indruk dat de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator in het algemeen tevreden is over de ondersteuning door ons CLB-team”): Naarmate de CLB-medewerker meer de indruk had dat de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator in het algemeen tevreden was over de ondersteuning door het CLB-team, waren de leerkrachten meer tevreden over de CLB-ondersteuning ($\beta = 0.165, p < .001$). Op subschaalniveau stelden we dit effect voor alle schalen vast: Ervaren resultaat ($\beta = 0.179, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.163, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.169, p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.137, p = .009$).

item 8 (“ik voel me gewaardeerd door de leerkrachten”): We stelden vast dat de mate van waardering door de leerkrachten (zoals ervaren door de CLB-medewerker) een significante predictor was van de cliënttevredenheid bij de leerkrachten ($\beta = .111, p < .001$). Dit verband was voor alle subschalen aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = 0.179, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.163, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.169, p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.137, p = .009$).

item 9 (“ik voel me gewaardeerd door de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator”): We vonden dat de ervaren waardering vanwege de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator de totaalscore op de tevredenheidsvragenlijst significant voorspelde ($\beta = 0.140, p < .001$). We stelden deze relatie voor alle schalen vast: Ervaren resultaat ($\beta = 0.181, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.116, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.145, p = .001$) en Communicatie ($\beta = 0.109, p = .02$).

item 10 (“ik voel me gewaardeerd door de directie van deze school”): Ook de ervaren waardering vanwege de directie was een significante voorspeller van de tevredenheid bij de leerkrachten ($\beta = 0.133, p < .001$). Dit effect vonden we terug voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.154, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.115, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.150, p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.124, p = .008$).

item 11 (“ik voel me op mijn gemak op deze school”): Indien de CLB-medewerker zich op zijn gemak voelde op de school, had de bevraagde leerkracht binnen deze school een hogere totaalscore (in vergelijking met een leerkracht binnen een school waar de CLB-medewerker zich minder goed voelde) ($\beta = 0.151, p < .001$). Op subschaalniveau stelden we dit gegeven voor alle schalen vast: Ervaren resultaat ($\beta = 0.180, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.125, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.173, p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.127, p = .001$).

item 12 (“ik ben tevreden over het verloop van formele overlegmomenten in deze school”): Naarmate de CLB-medewerker meer tevreden was over de wijze waarop formele overlegmomenten doorgaans verliepen, waren de leerkrachten eveneens meer tevreden over de CLB-ondersteuning ($\beta = 0.101, p < .001$). Behalve voor Communicatie ($\beta = 0.060, p = .11$), vonden we dit effect terug voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.097, p = .006$), Bejegening ($\beta = 0.119, p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.106, p = .003$).

item 13 (“afspraken tussen de personeelsleden van deze school en mij komen meestal vlot tot stand”): De wijze waarop afspraken tussen de schoolpersoneelsleden en CLB-medewerker doorgaans tot stand kwamen, was een significante voorspeller van de cliënttevredenheid bij leerkrachten over de CLB-ondersteuning ($\beta = 0.109, p < .001$). We stelden dit verband niet voor de subschaal Communicatie vast ($\beta = 0.079, p = .07$). Voor de overige subschalen vonden we wel een significant effect: Ervaren resultaat ($\beta = 0.113, p = .005$), Bejegening ($\beta = 0.107, p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.123, p = .003$).

item 14 (“ik heb de indruk dat de leerkrachten realistische verwachtingen ten aanzien van mij als CLB-medewerker hebben”): Hoe meer de CLB-medewerker de indruk had dat de verwachtingen van de leerkrachten realistisch waren, hoe meer tevreden de leerkrachten over de CLB-ondersteuning waren ($\beta = 0.154, p < .001$). We vonden dit effect terug voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.165, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.122, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.212, p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.154, p < .001$).

item 15 (“ik heb de indruk dat de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator realistische verwachtingen ten aanzien van mij als CLB-medewerker heeft”): Hoe meer de CLB-medewerker de indruk had dat de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator realistische verwachtingen had, hoe hoger de totaalscore op de leerkrachtvragenlijst ($\beta = 0.142, p < .001$). In tegenstelling tot de subschaalscore op Communicatie ($\beta = 0.064, p = .21$), was dit effect aanwezig voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.134, p = .005$), Bejegening ($\beta = 0.155, p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.180, p < .001$).

item 16 (“ik heb de indruk dat de directie realistische verwachtingen ten aanzien van mij als CLB-medewerker heeft”): Naarmate de CLB-medewerker meer de indruk had dat de directie realistische verwachtingen over de CLB-ondersteuning had, waren de leerkrachten meer tevreden over de dienstverlening ($\beta = 0.109, p = .002$). We vonden dit effect terug voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.118, p = .006$), Bejegening ($\beta = 0.086, p = .01$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.163, p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.097, p = .03$).

item 17 (“de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator staat open voor kritische bedenkingen”): Hoe meer de CLB-medewerker van mening was dat de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator een open houding had ten aanzien van kritische bedenkingen, hoe hoger de totaalscore van de bevraagde leerkrachten ($\beta = 0.194, p < .001$).

Dit effect was aanwezig voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.199, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.187, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.232, p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.103, p = .03$).

item 18 (“de schooldirectie staat open voor kritische bedenkingen”): Hoe meer de CLB-medewerker vanwege de schooldirectie openheid ten aanzien van kritische bedenkingen ervaarde, hoe meer tevreden de leerkrachten over de CLB-ondersteuning waren ($\beta = 0.144, p < .001$). Op subschaalniveau stelden we eveneens dit effect vast: Ervaren resultaat ($\beta = 0.125, p = .002$), Bejegening ($\beta = 0.136, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.204, p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.088, p = .04$).

item 19 (“de leerkrachten staan open voor kritische bedenkingen”): Naarmate de CLB-medewerker bij de leerkrachten meer openheid ten aanzien kritische opmerkingen ervaarde, waren zij meer tevreden over de dienstverlening door deze CLB-medewerker ($\beta = 0.123, p < .001$). Uitgezonderd voor Communicatie ($\beta = 0.074, p = .11$), vonden we voor alle subschalen dit effect terug: Ervaren resultaat ($\beta = 0.116, p = .007$), Bejegening ($\beta = 0.091, p = .008$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.214, p < .001$).

item 20 (“de interne leerlingbegeleiding in deze school en de leerlingbegeleiding door ons CLB vullen elkaar goed aan”): Indien de CLB-medewerker van mening was dat de interne leerlingbegeleiding op school en de leerlingbegeleiding vanwege het CLB complementair waren, had de leerkracht een hogere totaalscore op de tevredenheidsvragenlijst ($\beta = 0.144, p < .001$). Op subschaalniveau was dit effect enkel niet aanwezig voor Communicatie ($\beta = 0.067, p = .14$). De β 's voor Ervaren resultaat, Bejegening en Bereikbaarheid bedroegen respectievelijk 0.162 ($p < .001$), 0.141 ($p < .001$) en 0.175 ($p < .001$).

item 21 (“de school neemt voldoende haar verantwoordelijkheid op in de eerstelijnszorg van leerlingen”): Naarmate de CLB-medewerker van mening was dat de school voldoende inspanningen leverde op vlak van de zorg aan leerlingen, was de leerkracht meer tevreden ($\beta = .093, p = .001$). Uitgezonderd Communicatie ($\beta = 0.039, p = .31$), was voor alle subschalen dit effect aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = 0.100, p = .006$), Bejegening ($\beta = 0.098, p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.102, p = .005$).

item 22 (“de subsidiaire werking van ons CLB wordt voldoende aanvaard door de school”):

Hoe meer de CLB-medewerker akkoord was met de stelling dat de school de subsidiaire werking van het CLB accepteerde, hoe hoger de totaalscore bij de leerkrachten ($\beta = 0.120, p < .001$). We stelden deze relatie tussen predictor en cliënttevredenheid eveneens op subschaalniveau vast: Ervaren resultaat ($\beta = 0.129, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.136, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.121, p = .001$) en Communicatie ($\beta = 0.080, p = .04$).

item 23 (“ik heb de indruk dat de interne communicatie in de school vlot verloopt”):

Naarmate de CLB-medewerker meer de indruk had dat de school gekenmerkt werd door een goede interne communicatie, had de leerkracht een hogere totaalscore ($\beta = 0.120, p < .001$). Dit effect was eveneens aanwezig op subschaalniveau: Ervaren resultaat ($\beta = 0.116, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.129, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.127, p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.078, p = .04$).

item 24 (“ik word door de school voldoende geïnformeerd over hun activiteiten op vlak van de zorg voor leerlingen”):

Hoe meer de CLB-medewerker van mening was dat de school hem voldoende informatie gaf over interne zorgactiviteiten, hoe meer de leerkracht tevreden was ($\beta = 0.135, p < .001$). We vonden dit effect terug voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.144, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.126, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.175, p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.081, p = .04$).

item 25 (“ik vind dat er duidelijke afspraken zijn met de school over wat ze van ons CLB kunnen verwachten”):

Indien de CLB-medewerker van oordeel was dat er duidelijke afspraken met de school ten aanzien van de dienstverlening bestonden, had de bevroegde leerkracht een hogere totaalscore ($\beta = 0.071, p = .04$). We stelden deze relatie tussen predictor en cliënttevredenheid eveneens vast op niveau van de subschaal Bejegening ($\beta = 0.069, p = .04$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.133, p = .002$), maar niet voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.065, p = .12$) en Communicatie ($\beta = 0.034, p = .45$).

item 26 (“in het algemeen ben ik tevreden over de samenwerking tussen deze school en ons CLB”):

Naarmate de CLB-medewerker in het algemeen meer tevreden was over de wijze waarop de school en CLB samenwerkten, was de leerkracht ook meer tevreden over de CLB-ondersteuning ($\beta = 0.182, p < .001$). Dit effect was op alle subschalen aanwezig: Ervaren

resultaat ($\beta = 0.222, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.163, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.184, p < .001$) en Communicatie ($\beta = 0.132, p = .002$).

Tabel 137

Samenwerking school-CLB: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
evaluatie ondersteuning (leerkrachten) (item 1)	828	0.044	0.043	1.036 (1)	.31
evaluatie ondersteuning (ILB) (item 2)	827	0.092	0.041	5.143 (1)	.02
evaluatie ondersteuning (directie) (item 3)	837	0.074	0.041	3.255 (1)	.07
evaluatie zinvolheid werk binnen deze school (item 4)	837	0.107	0.036	8.613 (1)	.003
evaluatie algemene tevredenheid school (leerkrachten) (item 5)	831	0.163	0.044	13.881 (1)	<.001
evaluatie algemene tevredenheid school (directie) (item 6)	835	0.112	0.039	8.167 (1)	.004
evaluatie algemene tevredenheid school (ILB) (item 7)	823	0.165	0.039	17.466 (1)	<.001
waardering school (leerkrachten) (item 8)	832	0.111	0.033	11.601 (1)	<.001
waardering school (ILB) (item 9)	835	0.140	0.036	15.325 (1)	<.001
waardering school (directie) (item 10)	841	0.133	0.035	14.065 (1)	<.001
beleving aanwezigheid op school (item 11)	842	0.151	0.029	26.483 (1)	<.001
evaluatie verloop formeel overleg (item 12)	834	0.101	0.029	12.329 (1)	<.001
evaluatie maken van afspraken met de school (item 13)	835	0.109	0.033	11.128 (1)	<.001
evaluatie verwachtingen leerkrachten (item 14)	838	0.154	0.030	26.226 (1)	<.001
evaluatie verwachtingen ILB (item 15)	829	0.142	0.039	13.498 (1)	<.001
evaluatie verwachtingen directie (item 16)	836	0.109	0.035	9.867 (1)	.002
houding t.a.v. kritische bedenkingen (ILB) (item 17)	832	0.194	0.035	30.850 (1)	<.001
houding t.a.v. kritische bedenkingen (directie) (item 18)	839	0.144	0.032	20.078 (1)	<.001
houding t.a.v. kritische bedenkingen (leerkrachten) (item 19)	829	0.123	0.035	12.488 (1)	<.001
complementariteit interne leerlingbegeleiding en CLB (item 20)	827	0.144	0.034	18.126 (1)	<.001
evaluatie eerstelijnszorg school (item 21)	837	0.093	0.029	10.103 (1)	.001
aanvaarding subsidiaire werking CLB (item 22)	830	0.120	0.030	16.449 (1)	<.001
evaluatie interne communicatie op school (item 23)	838	0.120	0.028	18.377 (1)	<.001
informatie over zorgactiviteiten op school (item 24)	839	0.135	0.029	21.181 (1)	<.001
duidelijkheid afspraken tussen school en CLB (item 25)	836	0.071	0.034	4.301 (1)	.04
algemene tevredenheid samenwerking school-CLB (item 26)	833	0.182	0.032	31.351 (1)	<.001

3. Besluit

We bespraken de resultaten van de multiniveau-analyses waarbij we vertrokken vanuit een model bestaande uit drie niveaus (CLB-school-leerkracht). We onderzochten door middel van deze analysetechniek de mate waarin verscheidene onafhankelijke variabelen de cliënttevredenheid bij leerkrachten voorspelden. Ten eerste kwamen predictoren die betrekking hadden op de *persoon van de leerkracht* aan bod, waarbij volgende variabelen de cliënttevredenheid van deze schoolpersoneelsleden konden voorspellen: leeftijd, tewerkstellingsgraad als leerkracht, ervaring als leerkracht in de betrokken school, totale ervaring – ongeacht de functie - in deze school, ervaring in de sector onderwijs, beleving werk (vitaliteit), werkgerelateerde stress (emotionele uitputting) en de visie op de eigen rol binnen de zorg voor leerlingen. Ten tweede onderzochten we in welke mate het *verloop van de CLB-ondersteuning aan de leerkracht* de cliënttevredenheid kon voorspellen, waarbij volgende variabelen een significante relatie met de totaalscore hadden: al dan niet geïnformeerd worden over de afspraken tussen school en CLB, de frequentie van formele overlegmomenten, de duur van dergelijk overleg (+ de evaluatie van de duur), de mogelijkheid tot informeel overleg met een CLB-medewerker en de wachttijd voor het plaatsvinden van een overleg na een eerste vraag hiernaar.

De onderzochte *schoolkenmerken* hadden geen effect op de totaalscore. Wat betreft het *verloop van de CLB-ondersteuning aan de school* vonden we wel verschillende significante predictoren: taakopvatting ten aanzien van de CLB-ondersteuning aan de school, frequentie van vaste spreekuren (+ evaluatie van de frequentie) en de evaluatie van het verloop van wisselingen binnen het CLB-team verbonden aan de school.

Verder konden slechts enkele onderzochte *kenmerken van de CLB-medewerker* de mate van tevredenheid over de CLB-ondersteuning voorspellen: het aantal scholen waaraan men als CLB-medewerker verbonden was en de mate waarin men van mening was dat zijn werk als CLB-medewerker voldoende duidelijk was. Ten slotte vroegen we aan de CLB-medewerker zijn visie op de samenwerking tussen school en CLB. De overgrote meerderheid van de voorgelegde stellingen (24/26) kon de cliënttevredenheid voorspellen. Hieruit blijkt dat hoe beter de samenwerking tussen school en CLB - volgens de CLB-medewerker - verloopt, hoe meer tevreden leerkrachten over de CLB-ondersteuning zijn.

HOOFDSTUK 16.
PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID:
Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren

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

1. Inleiding

2. Predictoren van cliënttevredenheid van de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator

2.1. Inleiding

2.2. Kenmerken op niveau van de cliënt (interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator)

2.2.1. Persoon van het schoolpersoneelslid (interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator)

2.2.2. CLB-ondersteuning

2.3. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving (school)

2.3.1. Schoolkenmerken

2.3.2. CLB-ondersteuning

2.4. Kenmerken op niveau van het CLB-team

2.5. Samenwerking school-CLB

3. Besluit

1. Inleiding

In wat volgt bespreken we voor de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren de resultaten van de multi-niveauvergelijkingen. Ten eerste lichten we de keuze van het model toe waaruit we vertrokken bij het predictorenonderzoek (2.1.). Vervolgens komen de resultaten aan bod, waarbij we – zoals in voorgaand hoofdstuk – ten eerste predictoren op niveau van de cliënt (i.c. interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator) onderscheidden (2.2.). In een volgende paragraaf vermeldde we de resultaten op niveau van de school (2.3.). Ten slotte bespreken we de predictieve waarde van een aantal kenmerken op niveau van het CLB-team (2.4.) en van de samenwerking tussen CLB en school, zoals beoordeeld door de CLB-medewerkers (2.5.).

2. Predictoren van cliënttevredenheid van de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator

2.1. Inleiding

De structuur van de data was hiërarchisch opgebouwd, waarbij we in principe twee niveaus konden onderscheiden: interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren (niveau één) binnen CLB's (niveau twee). We hadden 532 vragenlijsten verdeeld over het werkingsgebied van 33 CLB's. Van deze 532 vragenlijsten konden we 18 niet gebruiken, waardoor we 514 bruikbare vragenlijsten overhielden. Deze 18 vragenlijsten waren afkomstig van acht scholen waar meer dan één interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator een vragenlijst had ingevuld. Aangezien we wilden vermijden dat binnen bepaalde CLB's één of meerdere scholen meer zouden doorwegen dan andere scholen, namen we deze 18 vragenlijsten niet mee binnen de multiniveau-analyses. Literatuur raadt bovendien aan (e.g. Van den Noortgate et al., 2004) dat er minimaal 30 eenheden op elk niveau nodig zijn om de toegepaste multiniveau-procedure te kunnen toepassen. Het was dus mogelijk om twee niveaus te onderscheiden: interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren (514 eenheden) binnen CLB's (33 eenheden).

De variantie op niveau van de CLB's (niveau twee) bedroeg 0.011 en was significant ($z = 0.011/0.006 = 1.83, p = .03$). Er waren met andere woorden significante verschillen tussen de CLB's op vlak van de totaalscore op de tevredenheidsvragenlijst. De residuele variantie op

niveau van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren (niveau één) was hoger en eveneens significant: $\sigma^2_{\text{ilb}} = 0.208$, $z = 0.208/0.013 = 16.00$, $p < .001$. Binnen eenzelfde CLB verschilden m.a.w. de schoolpersoneelsleden significant ten aanzien van hun tevredenheid over de ondersteuning door het CLB.

De deviantietoets wees eveneens op het belang om een onderscheid te maken tussen het CLB-niveau en het niveau van de schoolpersoneelsleden. De “-2 Log Likelihood”-waarden voor het één-niveau-model (673.824) en het twee-niveau-model (669.459) verschilden immers significant van elkaar: $673.824 - 669.459 = 4.365$ (1), $p = .04$.

Vervolgens bekeken we voor het lege twee-niveau-model de proportie van de totale variantie dat bepaald werd door de eenheden op elk niveau. Wat betreft het CLB-niveau, bedroeg de intragroepcorrelatie 0.0502 [$0.011/(0.011 + 0.208)$]. Dit betekent dat 5.02% van de totale variantie in de totaalscore kon worden verklaard door verschillen tussen CLB's. De residuele variantie (94.98%) kon worden toegeschreven aan verschillen tussen interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren binnen eenzelfde CLB: $0.011/(0.011 + 0.208) = 0.9498$.

Bij de multiniveau-analyses voegden we telkens één predictor (onafhankelijke variabele) toe, waarbij we zowel een random intercept (*random intercept model*) als een random helling (*random slope model*) toelieten. Bij de bespreking van de predictoren geven we aan indien een bepaalde predictor een significante random helling had. De totaalscore op de tevredenheidsvragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, was de afhankelijke variabele. Indien het effect van de onafhankelijke variabele op de totaalscore significant was, gingen we na wat het effect was van die predictor op de verschillende subschalen.

We centreerden alle continue variabelen rond het gemiddelde zodat de interpretatie gemakkelijker en begrijpelijker was. Een predictor voorspelde significant de totaalscore op de tevredenheidsvragenlijst wanneer de overschrijdingskans van de χ^2 -toets kleiner dan .05 was.

2.2. Kenmerken op niveau van de cliënt (interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator)

Op niveau van de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator komt ten eerste een aantal kenmerken van de persoon van deze schoolpersoneelsleden aan bod dat mogelijks de cliënttevredenheid voorspelt (2.2.1.). Vervolgens bespreken we predictoren die verwijzen naar het verloop van de CLB-ondersteuning van het schoolpersoneelslid (2.2.2).

2.2.1. Persoon van het schoolpersoneelslid (interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator)

Volgende kenmerken gerelateerd aan de persoon van de interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator hadden *geen significant effect* op de totaalscore (tabel 138): al dan niet beschikken over bijkomende certificaten of diploma's op vlak van de leerlingenbegeleiding, ervaring als interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator in de betrokken school en de mate van werkgerelateerde stress (emotionele uitputting).

Onderstaande kenmerken hadden *wel een significant effect* op de totaalscore. Voor deze kenmerken bekeken we bovendien op welke subschalen dit effect aanwezig was.

Geslacht: We stelden vast dat vrouwelijke interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren ($n = 417$) in het totaal minder tevreden waren over de CLB-dienstverlening dan hun mannelijke collega's ($n = 86$) ($\beta = -0.115$, $p = .03$). Op subschaalniveau was dit effect enkel voor Bejegening aanwezig ($\beta = -0.116$, $p = .03$).

Leeftijd: Hoe hoger de leeftijd van de interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator, hoe meer hij tevreden was over de dienstverlening door het CLB-team verbonden aan de school ($\beta = 0.005$, $p = .01$). We stelden dit effect vast voor de schaal Ervaren resultaat ($\beta = 0.006$, $p = .03$), Bejegening ($\beta = 0.006$, $p = .007$) en Participatie ($\beta = 0.007$, $p = .02$), maar niet voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.003$, $p = .26$).

Diploma: Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die enkel een masterdiploma of zowel een bachelor- als een masterdiploma hadden, waren in het totaal minder tevreden dan diegenen met enkel een bachelordiploma ($\beta = -0.118$, $p = .04$ respectievelijk $\beta = -0.356$, $p =$

.02). Op subschaalniveau vonden we dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = -0.239, p < .001$ respectievelijk $\beta = -0.599, p < .001$).

Tewerkstellingsgraad als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator in de school:

Schoolpersoneelsleden die deeltijds als interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator werkzaam in de school waren, hadden een significant lagere totaalscore dan diegenen die voltijds deze onderwijsfunctie uitoefenden ($\beta = -0.116, p = .02$). Deze predictor was significant voor alle subschalen, behalve Ervaren resultaat ($\beta = -0.084, p = .15$). Indien we rekening hielden met hun overige functies binnen de school, vonden we hetzelfde effect van tewerkstellingsgraad op de totaalscore ($\beta = -0.116, p = .01$). Op subschaalniveau vonden we dit effect terug voor alle schalen, behalve Bereikbaarheid ($\beta = -0.102, p = .09$).

Professionele ervaring in de school, ongeacht de functie: Hoe meer ervaring men als personeelslid binnen de school had, hoe hoger de totaalscore ($\beta = 0.004, p = .04$). We stelden dit effect enkel vast voor de subschaal Bejegening ($\beta = 0.005, p = .008$), maar niet voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.005, p = .08$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.002, p = .41$) en Participatie ($\beta = 0.006, p = .05$).

Totale professionele ervaring in de sector onderwijs: Analooq met de ervaring als personeelslid – ongeacht de functie – in de school, was er een significante relatie tussen de totaalscore en de professionele ervaring binnen de sector onderwijs. Naarmate men langer werkzaam was binnen de sector onderwijs, had men een hogere totaalscore ($\beta = 0.005, p = .02$). We vonden dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.006, p = .02$), Bejegening ($\beta = 0.005, p = .007$) en Participatie ($\beta = 0.006, p = .03$), maar niet voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.003, p = .30$).

Beleving werk (vitaliteit): Hoe hoger de score op de schaal ‘vitaliteit’, hoe hoger de totaalscore ($\beta = 0.056, p = .03$). Dit effect was op subschaalniveau aanwezig voor Bejegening ($\beta = 0.062, p = .01$) en Participatie ($\beta = 0.075, p = .03$), maar niet voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.048, p = .11$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.056, p = .09$).

Tabel 138

Persoon van de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
geslacht (base: man)	503	(3.301) (man) -0.115 (vrouw)	(.053) (man) .054 (vrouw)	4.462 (1)	.03
leeftijd	503	0.005	.002	5.946 (1)	.01
diploma (base: bachelor)	467	(3.221) (bachelor) -0.118 (master) - 0.356 (bachelor en master)	(.035) (bachelor) .056 (master) .153 (bachelor en master)	9.324 (2)	.009
bijkomende certificaten/diploma's (base: ja)	450	(3.217) (ja) -0.020 (neen)	(.037) (ja) .044 (neen)	0.210 (1)	.65
tewerkstellingsgraad als ILB (base: voltijds)	482	(3.294) (voltijds) -0.116 (deeltijds)	(0.045) (voltijds) 0.048 (deeltijds)	5.801 (1)	.02
tewerkstellingsgraad, ongeacht de functie (base: voltijds)	485	(3.249) (voltijds) -0.116 (deeltijds)	(0.031) (voltijds) 0.045 (deeltijds)	6.569 (1)	.01
ervaring als ILB in deze school	487	0.009	0.004	3.948 (1)	.05
onderwijservaring in deze school, ongeacht de functie	484	0.004	0.002	4.191 (1)	.04
ervaring in de sector onderwijs	491	0.005	0.002	5.725 (1)	.02
beleving werk (vitaliteit)	494	0.056	0.025	4.978 (1)	.03
beleving werk (emotionele uitputting)	494	-0.015	0.023	0.042 (1)	.84

2.2.2. CLB-ondersteuning

Wat betreft het verloop van de CLB-ondersteuning aan de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren had één onderzochte variabele *geen significant effect* op de totaalscore, namelijk de duur van de overlegmomenten die men met het CLB had afgesproken. Onderstaande variabelen hadden *een significant effect* op de totaalscore (tabel 139):

Al dan niet informatie ontvangen over het beleidsplan (-contract) en afsprakennota (bijzondere bepalingen): Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die geen informatie ontvingen over de afspraken tussen school en CLB waren minder tevreden dan diegenen die wel geïnformeerd werden ($\beta = -0.224$, $p < .001$). We vonden dit effect terug voor alle

subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = -0.226, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.178, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.227, p < .001$) en voornamelijk Participatie ($\beta = -0.364, p < .001$).

Wanneer we controleerden voor het *belang* dat de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren hechten aan het ontvangen van informatie over het beleidsplan (-contract) en afsprakennota (bijzondere bepalingen), was het effect op de totaalscore nog steeds significant ($\beta = -0.294, p < .001$). Voor de verschillende subschalen was het effect eveneens significant na controle voor het belang: Ervaren resultaat ($\beta = -0.300, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.223, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.313, p < .001$) en voornamelijk Participatie ($\beta = -0.471, p < .001$).

Frequentie formele overlegmomenten: Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die eerder regelmatig een formeel overlegmoment met een CLB-medewerker hadden, waren meer tevreden ($\beta = 0.080, p < .001$) over de CLB-ondersteuning dan diegenen die weinig of geen formele overlegmomenten met het CLB hadden. Deze variabele voorspelde significant de score op iedere subschaal: Ervaren resultaat ($\beta = 0.077, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.059, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.096, p < .001$) en Participatie ($\beta = 0.117, p < .001$).

Wanneer we controleerden voor het *belang* dat interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren hechten aan formeel overleg met een CLB-medewerker, was het effect op de totaalscore nog steeds significant ($\beta = 0.084, p < .001$). Voor de verschillende subschalen was het effect eveneens significant na controle voor het belang: Ervaren resultaat ($\beta = 0.081, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.062, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.097, p < .001$) en Participatie ($\beta = 0.126, p < .001$).

Evaluatie duur formele overlegmomenten: Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die de duur van een formeel overlegmoment met een CLB-medewerker doorgaans als niet zo belangrijk of te kort beoordeelden, waren minder tevreden over de CLB-ondersteuning dan diegenen die de duur als goed evalueerden ($\beta = -0.264, p = .001$ respectievelijk $\beta = -0.307, p < .001$) beoordeelden. We vonden deze effecten terug voor alle subschalen, behalve voor Participatie. Voor deze subschaal was er, in tegenstelling tot de totaalscore, geen significant verschil tussen de categorieën ‘goed’ en ‘te kort’ ($\beta = -0.180, p = .09$).

Voorkomen informeel overleg: Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die met een CLB-medewerker konden overleggen tijdens momenten die niet op voorhand werden vastgelegd, hadden een hogere totaalscore dan diegenen die geen informele contacten hadden ($\beta = 0.331, p < .001$). We vonden dit effect voor alle subschalen terug: Ervaren resultaat ($\beta = 0.344, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.286, p < .001$), Participatie ($\beta = 0.361, p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.371, p < .001$).

Wanneer we controleerden voor het *belang* dat de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren hechten aan het hebben van informeel overleg met een CLB-medewerker, was het effect op de totaalscore nog steeds significant ($\beta = 0.404, p < .001$). Voor de verschillende subschalen was het effect ook significant na controle voor het belang: Ervaren resultaat ($\beta = 0.391, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.339, p < .001$), Participatie ($\beta = 0.479, p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.496, p < .001$).

Wachttijd overleg: Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die na een eerste vraag naar overleg met een CLB-medewerker *minder dan één week* moesten wachten, waren meer tevreden over de CLB-dienstverlening dan diegenen die langer dan één week wachtten: één tot twee weken ($\beta = 0.264, p < .001$), twee tot vier weken ($\beta = 0.480, p < .001$), langer dan een maand ($\beta = 0.890, p < .001$). We stelden deze effecten eveneens voor alle subschalen vast.

De schoolpersoneelsleden die *één tot twee weken* moesten wachten, evalueerden de ondersteuning significant positiever dan diegenen die twee tot vier weken ($\beta = 0.216, p < .001$) en langer dan een maand moesten wachten ($\beta = 0.627, p < .001$). We vonden dit effect terug voor alle subschalen.

Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die *langer dan een maand* moesten wachten op overleg, waren het minste tevreden: minder dan één week wachttijd ($\beta = -0.890, p < .001$), één tot twee weken wachttijd ($\beta = -0.627, p < .001$) en twee tot vier weken wachttijd ($\beta = -0.411, p < .001$). Deze effecten waren voor alle subschalen aanwezig.

Knelpunten binnen de taakverdeling: Indien een interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator één of meerdere knelpunten ervaarde binnen de taakverdeling met het CLB, had hij een lagere totaalscore dan indien hij geen knelpunten rapporteerde ($\beta = -0.583, p < .001$). We vonden dit

effect terug voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = -0.662, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.456, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.572, p < .001$) en Participatie ($\beta = -0.756, p < .001$).

Tabel 139

CLB-ondersteuning aan de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	N	β	SF	χ^2 (df)	p
informatie beleidsplan/-contract (base: wel informatie)	473	(3.271) (wel informatie) -0.224 (geen informatie)	(0.028) (wel informatie) 0.049 (geen informatie)	20.757 (1)	<.001
frequentie formeel overleg	453	0.080	0.013	40.519 (1)	<.001
duur formeel overleg (base: minder dan een half uur)	459	(3.109) (< half uur) 0.072 (een half uur- uur) 0.139 (een uur- anderhalf uur) 0.102 (langer)	(0.108) (< half uur) 0.116 (een half uur- uur) 0.113 (een uur- anderhalf uur) 0.112 (langer)	2.295 (3)	.51
evaluatie duur formeel overleg (base: goed)	436	(3.260) (goed) -0.264 (niet zo belangrijk) -0.307 (te kort) -0.165 (te lang)	(0.027) (goed) 0.081 (niet zo belangrijk) 0.077 (te kort) 0.161 (te lang)	24.962 (3)	<.001
informeel overleg (base: neen)	481	(2.922) (neen) 0.331 (ja)	(0.063) (neen) 0.065 (ja)	25.729 (1)	<.001
wachttijd overleg (base: < dan 1 week)	427	(3.446) (< dan 1 week) -0.264 (1 tot 2 weken) -0.480 (2 tot 4 weken) -0.890 (> dan een maand)	0.040 (< dan 1 week) 0.046 (1 tot 2 weken) 0.059 (2 tot 4 weken) 0.116 (> dan een maand)	106.133 (3)	<.001
knelpunten in de taakverdeling (base: neen)	487	(3.335) (neen) -0.583 (ja)	(0.024) (neen) 0.044 (ja)	174.078 (1)	<.001

2.3. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving (school)

Op niveau van de school onderzochten we ten eerste een aantal schoolkenmerken dat mogelijks de cliënttevredenheid kon voorspellen (2.3.1.). Ten tweede verwijst een aantal predictoren naar het verloop van de CLB-ondersteuning aan de school (en dus niet specifiek naar de dienstverlening aan het schoolpersoneelslid) (2.3.2.).

2.3.1. Schoolkenmerken

Uit tabel 140 blijkt dat geen enkel van de onderzochte schoolkenmerken een significante predictor was van de cliënttevredenheid van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren over de ondersteuning door het CLB-team verbonden aan de school.

Tabel 140

Schoolkenmerken: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	N	β	SF	χ^2 (df)	p
onderwijsniveau (base: kleuter)	514	(3.185) (kleuter) -0.045 (lager) 0.068 (secundair) 0.002 (basis)	(0.105) (kleuter) 0.133 (lager) 0.109 (secundair) 0.106 (basis)	2.813 (3)	.42
regulier vs. buitengewoon onderwijs (base: regulier onderwijs)	514	(3.217) (regulier) -0.129 (buitengewoon)	(0.029) (regulier) 0.068 (buitengewoon)	3.610 (1)	.06
ASO (base: sec. scholen zonder ASO)	139	(3.330) (zonder ASO) -0.094 (met ASO)	(.059) (zonder ASO) 0.078 (met ASO)	1.441 (1)	.23
KSO (base: sec. scholen zonder KSO)	139	(3.269) (zonder KSO) 0.276 (met KSO)	(.039) (zonder KSO) 0.232 (met KSO)	1.415 (1)	.23
TSO (base: sec. scholen zonder TSO)	139	(3.272) (zonder TSO) 0.008 (met TSO)	(.062) (zonder TSO) 0.080 (met TSO)	0.011(1)	.92
BSO (base: sec. scholen zonder BSO)	139	(3.275) (zonder BSO) 0.004 (met BSO)	(.057) (zonder BSO) 0.078 (met BSO)	0.002 (1)	.96
middenschool (base: sec. scholen zonder middenschool)	139	(3.260) (geen middenschool) 0.082 (middenschool)	(.044) (geen middenschool) 0.096 (middenschool)	0.728 (1)	.39
aantal GOK-uren	458	-0.001	0.001	0.295 (1)	.59
aantal vestigingsplaatsen	422	0.004	0.029	0.018 (1)	.89
specifieke zorgomkadering (aantal schoolpersoneelsleden)	437	0.044	0.023	3.528 (1)	.06
specifieke zorgomkadering (aantal zorguren/per week)	436	0.000	0.001	0.144 (1)	.70

2.3.2. CLB-ondersteuning

Op vlak van de CLB-ondersteuning aan de school had één onderzochte onafhankelijke variabele *geen significant effect* ($p > .05$) op de totaalscore, namelijk het voorkomen van wisselingen onder de CLB-medewerkers verbonden aan de school. Bij de variabele ‘frequentie van vaste spreekuren’ controleerden we voor het belang dat de schoolpersoneelsleden hechtten aan het belang van vaste CLB-sprekken op school. Onderstaande variabelen voorspelden significant de totaalscore (tabel 141):

Taakopvatting (begeleidingsdomein): Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die op één of meerdere domeinen meer ondersteuning door het CLB wensten, hadden een significant lagere totaalscore ($\beta = -0.367, < .001$) dan diegenen die voldoende ondersteuning ervaarden. Op subschaalniveau vonden we dit effect terug voor alle schalen: Ervaren resultaat ($\beta = -0.438, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.224, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.432, p < .001$) en Participatie ($\beta = -0.456, p < .001$).

Taakopvatting (activiteiten): Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die vonden dat het CLB aan bepaalde activiteiten te weinig tijd spendeerde in vergelijking met andere activiteiten, waren minder tevreden dan diegenen die deze mening niet deelden ($\beta = -0.373, p < .001$). We vonden dit effect voor iedere subschaal terug: Ervaren resultaat ($\beta = -0.425, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.238, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.471, p < .001$) en Participatie ($\beta = -0.437, p < .001$). Verder stelden we vast dat het verband tussen deze predictor en de totaalscore verschilde van CLB tot CLB. Op CLB-niveau bedroeg de deviantiewaarde voor het *random slope model* 535.537 wat significant lager was dan de deviantiewaarde voor het *random intercept model* (546.640): $\chi^2 (2) = 11.103, p = .004$. Binnen het random slope model bedroeg de gemiddelde helling over alle CLB's -0.385 ($SF = 0.049$). Binnen de individuele scholen had de helling tussen de predictor en de totaalscore een geschatte variantie van 0.030 ($SF = 0.013$) wat significant was ($p = .03$). Op subschaalniveau vonden we dit random slope effect enkel voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.043, p = .03$).

Frequentie vaste spreekuren: Wanneer het CLB *geen vaste spreekuren* op school had, waren de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren minder tevreden in vergelijking wanneer het CLB wel dergelijke contactmomenten organiseerde, met name één tot drie vaste

sprekuren ($\beta = -0.177, p < .001$), vier tot zes vaste gesprekken ($\beta = -0.199, p < .001$) en meer dan zes vaste gesprekken per week ($\beta = -0.308, p < .001$).

Wanneer we controleerden voor het *belang* dat interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren hechten aan de organisatie van vaste CLB-sprekken op school, vonden we hetzelfde resultaat: indien het CLB geen vaste gesprekken op school organiseert, zijn interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren minder tevreden over de CLB-dienstverlening. Indien het CLB *geen vaste gesprekken* op school organiseerde, hadden de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren een lagere totaalscore dan wanneer het CLB één tot drie vaste gesprekken ($\beta = -0.305, p < .001$), vier tot zes vaste gesprekken ($\beta = -0.340, p < .001$) en voornamelijk meer dan zes vaste gesprekken per week had ($\beta = -0.425, p < .001$). We stelden eveneens voor iedere subschaal deze effecten vast.

Evaluatie frequentie vaste gesprekken: Interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die de frequentie van vaste gesprekken als onvoldoende beoordeelden, waren in het totaal minder tevreden over de CLB-ondersteuning dan diegenen die deze frequentie voldoende vonden ($\beta = -0.363, p < .001$). We stelden eveneens op subschaalniveau vast dat de evaluatie van de frequentie van vaste gesprekken de cliënttevredenheid voorspelde: Ervaren resultaat ($\beta = -0.327, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.215, p < .001$), Participatie ($\beta = -0.375, p < .001$) en voornamelijk Bereikbaarheid ($\beta = -0.640, p < .001$).

Evaluatie wisselingen CLB-medewerkers: Schoolpersoneelsleden die wisseling(en) binnen het CLB-team verbonden aan de school als vervelend evalueerden, hadden een lagere totaalscore dan diegenen die van mening waren dat de vervanging(en) vlot waren verlopen ($\beta = -0.215, p = .004$). Op subschaalniveau vonden we dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = -0.225, p = .01$) en Bereikbaarheid ($\beta = -0.359, p < .001$), maar niet voor Bejegening ($\beta = -0.133, p = .08$) en Participatie ($\beta = -0.175, p = .09$).

Tabel 141

CLB-ondersteuning aan de school (volgens de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator): parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
taakopvatting (domeinen) (base: voldoende ondersteuning)	498	(3.424) (voldoende ondersteuning) -0.367 (onvoldoende)	(0.034) (voldoende ondersteuning) 0.039 (onvoldoende)	88.979 (1)	<.001
taakopvatting (activiteiten) (base: geen andere activiteiten gewenst)	483	(3.405) (geen andere gewenst) -0.373 (andere gewenst)	(0.031) (geen andere gewenst) 0.039 (andere gewenst)	92.443 (1)	<.001
frequentie vaste spreekuren (base: geen)	406	(3.078) (geen) 0.177 (1-3 uur per week) 0.199 (4-6 uur per week) 0.308 (>6 uur per week)	(0.038) (geen) 0.052 (1-3 uur per week) 0.073 (4-6 uur per week) 0.075 (>6 uur per week)	24.054 (3)	<.001
evaluatie vaste spreekuren (base: voldoende)	423	(3.363) (voldoende) -0.363 (onvoldoende)	(0.033) (voldoende) 0.041 (onvoldoende)	77.985 (1)	<.001
wisselingen CLB-medewerkers (base: ja)	473	(3.177) (ja) 0.065 (neen)	(0.041) (ja) 0.046 (neen)	1.965 (1)	.16
evaluatie wisselingen CLB (base: vervanging is vlot verlopen)	138	(3.269) (vlot verlopen) -0.215 (vervelend)	(0.050) (vlot verlopen) 0.075 (vervelend)	8.327 (1)	.004
aantal CLB-medewerkers verbonden aan de school	419	-0.013	0.016	0.657 (1)	.42

2.4. Kenmerken op niveau van het CLB-team

De kenmerken op niveau van het CLB-team en van de samenwerking tussen school en CLB (zie 2.5.) waren het resultaat van *aggregatie*²⁶ van de beschikbare gegevens over de CLB-medewerkers die de leerkrachten voor ogen hielden bij het beantwoorden van de vragen. We middelden voor iedere school de data die verzameld werden via de CLB-medewerkers verbonden aan deze school. Deze gemiddelde variabelen beschouwden we als *indicatief* voor het CLB-team verbonden aan de school. De onderzochte predictoren waren indicatief voor het CLB-team omdat het mogelijk was dat we niet alle CLB-medewerkers verbonden aan een bepaalde school bevroegen. We aggregateerden de beschikbare gegevens over de CLB-medewerkers zowel voor de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren als voor de directieleden (zie hoofdstuk 17).

²⁶ *Aggregatie* houdt in dat voor een eenheid op een hoger niveau (i.c. de school) data geconstrueerd wordt op basis van de informatie gesitueerd binnen de lagere niveau-eenheden waaruit de deze hogere-niveau-eenheid is samengesteld (i.c. de leerkrachten) (Diez Roux, 2002).

We vonden twee significante effecten op de totaalscore van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren (tabel 142):

Frequentie formele overlegmomenten: Analoog met de data verzameld via de schoolpersoneelsleden, vonden we voor de data verzameld via de CLB-medewerkers dat de frequentie van formele overlegmomenten een significante predictor was. Indien CLB-medewerkers meer formele overlegmomenten op school hadden (zoals gerapporteerd door deze CLB-medewerkers), hadden de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren een hogere totaalscore ($\beta = 0.066, p < .001$). Op subschaalniveau vonden we dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.076, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.069, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.047, p = .002$) en Participatie ($\beta = 0.091, p < .001$).

Frequentie vaste spreekuren: Indien het CLB-team meer vaste spreekuren op school had (zoals aangegeven door deze CLB-medewerkers), waren de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren meer tevreden over de ondersteuning ($\beta = 0.073, p = .007$). Uitgezonderd voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.065, p = .06$), vonden we dit effect terug voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.078, p = .02$), Bejegening ($\beta = 0.070, p = .008$) en Participatie ($\beta = 0.090, p = .01$).

Tabel 142

Kenmerken CLB-team: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
leeftijd CLB-medewerker	343	-0.001	0.002	0.085 (1)	.77
ervaring binnen de CLB (PMS)-sector	341	-0.002	0.003	0.834 (1)	.36
ervaring binnen dit CLB	341	0.001	0.003	0.063 (1)	.80
aantal scholen waaraan men als CLB-er verbonden is	346	0.007	0.009	0.614 (1)	.43
beleving werk (vitaliteit)	345	0.009	0.031	0.081 (1)	.78
beleving werk (emotionele uitputting)	345	-0.026	0.029	0.800 (1)	.37
jobsatisfactie	344	-0.006	0.049	0.014 (1)	.91
beleving (leermogelijkheden)	346	-0.034	0.054	0.391 (1)	.53
beleving (relaties met collega's)	346	-0.032	0.051	0.391 (1)	.53
beleving (relaties met oversten binnen CLB)	346	0.003	0.034	0.011 (1)	.92
beleving (duidelijkheid werk als CLB-er)	346	0.079	0.049	2.628 (1)	.10
beleving (communicatie)	346	-0.023	0.042	0.311 (1)	.58
beleving (inspraak)	346	-0.025	0.038	0.438 (1)	.51
beleving (overleg)	346	-0.075	0.042	3.162 (1)	.08
beleving (hulpmiddelen)	345	-0.033	0.04	0.693 (1)	.41
aantal jaren verbonden aan de school	346	0.003	0.004	0.858 (1)	.35
frequentie formeel overleg	331	0.066	0.015	18.205 (1)	<.001
frequentie vaste spreekuren	313	0.073	0.027	7.239 (1)	.007

2.5. Samenwerking school-CLB

Drie stellingen die verwezen naar de samenwerking met de leerkrachten voorspelden niet significant de cliënttevredenheid bij interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren: item 1 (evaluatie van eigen ondersteuning aan de leerkrachten binnen de school), item 8 (de mate van waardering vanwege de leerkrachten) en item 19 (de houding van de leerkrachten ten aanzien van kritische bedenkingen vanwege het CLB). Drie stellingen die niet verwezen naar een

bepaalde onderwijsfunctie maar wel naar de school als geheel, waren eveneens geen significante predictoren: item 13 (evaluatie van de wijze waarop afspraken tussen school en CLB tot stand komen), item 21 (evaluatie van de eerste lijnszorg binnen de school) en item 23 (beoordeling van de interne communicatie op school). De overgrote meerderheid van de voorgelegde stellingen (20/26) waren wel significante predictoren (tabel 143):

item 2 (“ik heb het gevoel dat ik de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator binnen de school goed kan ondersteunen bij zijn vragen”): Hoe meer de CLB-medewerkers het gevoel hadden dat zij de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator goed konden ondersteunen bij zijn vragen, hoe hoger de totaalscore van deze schoolpersoneelsleden ($\beta = 0.220, p < .001$). We stelden dit effect voor alle subschalen vast: Ervaren resultaat ($\beta = 0.256, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.138, p = .009$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.279, p < .001$) en Participatie ($\beta = 0.249, p = .001$).

item 3 (“ik heb het gevoel dat ik de schooldirectie goed kan ondersteunen bij zijn vragen”): Naarmate de CLB-medewerkers meer het gevoel hadden dat zij de directie goed konden ondersteunen bij zijn vragen, hoe meer tevreden de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren waren ($\beta = 0.111, p = .04$). We vonden deze relatie tussen predictor en cliënttevredenheid voor de schaal Ervaren resultaat ($\beta = 0.153, p = .02$) en Participatie ($\beta = 0.179, p = .02$), maar niet voor Bejegening ($\beta = 0.033, p = .54$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.134, p = .06$).

item 4 (“ik heb het gevoel dat ik in deze school zinvol werk kan verrichten”): Hoe meer de CLB-medewerkers het gevoel hadden dat zij in de school zinvol werk konden verrichten, hoe hoger de totaalscore van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren ($\beta = 0.200, p < .001$). Dit effect was aanwezig voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.214, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.159, p = .009$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.195, p = .002$) en Participatie ($\beta = 0.289, p < .001$).

item 5 (“ik heb de indruk dat de leerkrachten in het algemeen tevreden zijn over de ondersteuning door ons CLB-team”): Naarmate de CLB-medewerkers de indruk hadden dat de leerkrachten meer tevreden waren over de CLB-ondersteuning, hoe meer interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren eveneens tevreden waren ($\beta = 0.243, p < .001$). We stelden dit effect voor iedere subschaal vast: Ervaren resultaat ($\beta = 0.302, p < .001$),

Bejegening ($\beta = 0.185, p = .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.211, p = .006$) en Participatie ($\beta = 0.285, p < .001$).

item 6 (“ik heb de indruk dat de directie in het algemeen tevreden is over de ondersteuning door ons CLB-team”): Hoe meer de CLB-medewerkers de indruk hadden dat de directie tevreden was, hoe groter de cliënttevredenheid bij interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren ($\beta = 0.165, p = .002$). Uitgezonderd Bejegening ($\beta = 0.089, p = .08$), vonden we dit effect terug voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.185, p = .004$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.221, p = .001$) en Participatie ($\beta = 0.209, p = .004$).

item 7 (“ik heb de indruk dat de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator in het algemeen tevreden is over de ondersteuning door ons CLB-team”): Naarmate de CLB-medewerkers meer de indruk hadden dat de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator in het algemeen tevreden was over de ondersteuning door het CLB-team, waren deze schoolpersoneelsleden meer tevreden ($\beta = 0.360, p < .001$). Op subschaalniveau was dit effect voor alle schalen aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = 0.408, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.236, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.421, p < .001$) en Participatie ($\beta = 0.477, p < .001$).

item 9 (“ik voel me gewaardeerd door de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator”): De ervaren waardering vanwege de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator voorspelde significant de totaalscore van deze schoolpersoneelsleden ($\beta = 0.260, p < .001$). Dit effect was voor iedere subschaal aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = 0.335, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.137, p = .003$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.321, p < .001$) en Participatie ($\beta = 0.293, p < .001$).

item 10 (“ik voel me gewaardeerd door de directie van deze school”): De mate waarin de CLB-medewerkers waardering vanwege de schooldirectie ervaarden, was een significante voorspeller van de cliënttevredenheid ($\beta = 0.126, p = .009$). Behalve voor Bejegening ($\beta = 0.045, p = .34$), vonden we dit effect terug voor iedere schaal: Ervaren resultaat ($\beta = 0.176, p = .003$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.169, p = .007$) en Participatie ($\beta = 0.148, p = .03$).

item 11 (“ik voel me op mijn gemak op deze school”): Hoe meer de CLB-medewerkers zich op hun gemak voelden op de school, hoe hoger de totaalscore ($\beta = 0.166, p < .001$). We stelden dit effect vast voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.190, p < .001$),

Bejegening ($\beta = 0.122, p = .002$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.207, p < .001$) en Participatie ($\beta = 0.153, p = .007$).

item 12 (“ik ben tevreden over het verloop van formele overlegmomenten in deze school”):

Indien de CLB-medewerkers doorgaans meer tevreden waren over het verloop van formele overlegmomenten, waren de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren meer tevreden over de dienstverlening ($\beta = 0.125, p < .001$). Op subschaalniveau stelden we dit resultaat voor alle schalen vast: Ervaren resultaat ($\beta = 0.135, p = .003$), Bejegening ($\beta = 0.098, p = .006$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.148, p = .003$) en Participatie ($\beta = 0.138, p = .007$).

item 14 (“ik heb de indruk dat de leerkrachten realistische verwachtingen ten aanzien van mij als CLB-medewerker hebben”):

Hoe meer de CLB-medewerkers de indruk hadden dat de verwachtingen van de leerkrachten realistisch waren, hoe hoger de totaalscore ($\beta = 0.091, p = .03$). Dit effect was op subschaalniveau afwezig: Ervaren resultaat ($\beta = 0.100, p = .05$), Bejegening ($\beta = 0.076, p = .06$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.109, p = .05$) en Participatie ($\beta = 0.092, p = .11$).

item 15 (“ik heb de indruk dat de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator realistische verwachtingen ten aanzien van mij als CLB-medewerker heeft”):

Hoe meer de CLB-medewerkers de indruk hadden dat de verwachtingen van de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator realistisch waren, hoe meer deze schoolpersoneelsleden tevreden waren over de CLB-ondersteuning ($\beta = 0.245, p < .001$). We vonden dit effect terug voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.252, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.188, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.298, p < .001$) en Participatie ($\beta = 0.326, p < .001$).

item 16 (“ik heb de indruk dat de directie realistische verwachtingen ten aanzien van mij als CLB-medewerker heeft”):

De mate waarin de directie (volgens de CLB-medewerkers) realistische verwachtingen had, was een significante predictor van de totaalscore van de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren ($\beta = 0.107, p = .03$). We vonden dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.153, p = .008$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.174, p = .005$), maar niet voor Bejegening ($\beta = 0.044, p = .34$) en Participatie ($\beta = 0.069, p = .30$).

item 17 (“de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator staat open voor kritische bedenkingen”):

Hoe meer de CLB-medewerkers van oordeel waren dat de interne

leerlingbegeleider/zorgcoördinator een open houding had ten aanzien van kritische opmerkingen, hoe meer deze schoolpersoneelsleden tevreden waren over de CLB-ondersteuning ($\beta = 0.222, p < .001$). Dit effect was eveneens aanwezig op subschaalniveau: Ervaren resultaat ($\beta = 0.213, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.188, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.257, p < .001$) en Participatie ($\beta = 0.302, p < .001$).

item 18 (“de schooldirectie staat open voor kritische bedenkingen”): De mate waarin de directie (volgens de CLB-medewerkers) open stond voor kritische bedenkingen, was een significante predictor ($\beta = 0.095, p = .04$). Op subschaalniveau vonden we dit effect enkel terug voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.128, p = .03$).

item 20 (“de interne leerlingbegeleiding in deze school en de leerlingbegeleiding door ons CLB vullen elkaar goed aan”): Hoe meer de CLB-medewerkers van mening waren dat de interne leerlingbegeleiding op school en de leerlingbegeleiding vanwege het CLB complementair waren, waren de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren meer tevreden over de dienstverlening ($\beta = 0.237, p < .001$). Dit effect was aanwezig voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.232, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.204, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.266, p < .001$) en Participatie ($\beta = 0.276, p < .001$).

item 22 (“de subsidiaire werking van ons CLB wordt voldoende aanvaard door de school”): Naarmate de CLB-medewerkers meer van oordeel waren dat de school de subsidiaire werking van het CLB aanvaardde, hoe hoger de totaalscore ($\beta = 0.147, p < .001$). We vonden dit effect terug voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = 0.135, p = .007$), Bejegening ($\beta = 0.138, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.159, p = .003$) en Participatie ($\beta = 0.171, p = .002$).

item 24 (“ik word door de school voldoende geïnformeerd over hun activiteiten op vlak van de zorg voor leerlingen”): De mate waarin de CLB-medewerkers het gevoel hadden dat zij voldoende geïnformeerd werden over zorgactiviteiten op school, was een significante predictor van de totaalscore ($\beta = 0.146, p < .001$). We stelden deze relatie tussen predictor en cliënttevredenheid voor iedere subschaal vast: Ervaren resultaat ($\beta = 0.163, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.112, p = .003$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.179, p < .001$) en Participatie ($\beta = 0.154, p = .005$).

item 25 (“ik vind dat er duidelijke afspraken zijn met de school over wat ze van ons CLB kunnen verwachten”): Indien de CLB-medewerkers beoordeelden dat er duidelijke afspraken met de school waren over de ondersteuning, waren de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren meer tevreden ($\beta = 0.142, p = .001$). Behalve voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.092, p = .11$), was dit effect voor alle subschalen aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = 0.174, p = .001$), Bejegening ($\beta = 0.128, p = .002$) en Participatie ($\beta = 0.194, p = .001$).

item 26 (“in het algemeen ben ik tevreden over de samenwerking tussen deze school en ons CLB”): De mate waarin de CLB-medewerkers tevreden waren over de samenwerking tussen school en CLB, was een significante predictor van de cliënttevredenheid bij de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren ($\beta = 0.215, p < .001$). Dit effect vonden we terug voor iedere subschaal: Ervaren resultaat ($\beta = 0.238, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.169, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.245, p < .001$) en Participatie ($\beta = 0.235, p < .001$).

Tabel 143

Samenwerking school-CLB: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
evaluatie ondersteuning (leerkrachten) (item 1)	346	0.097	0.058	2.847 (1)	.09
evaluatie ondersteuning (ILB) (item 2)	346	0.220	0.054	16.404 (1)	<.001
evaluatie ondersteuning (directie) (item 3)	350	0.111	0.055	4.075 (1)	.04
evaluatie zinvolheid werk binnen deze school (item 4)	350	0.200	0.047	18.040 (1)	<.001
evaluatie algemene tevredenheid school (leerkrachten) (item 5)	347	0.243	0.059	17.063 (1)	<.001
evaluatie algemene tevredenheid school (directie) (item 6)	348	0.165	0.053	9.699 (1)	.002
evaluatie algemene tevredenheid school (ILB) (item 7)	346	0.360	0.05	51.466 (1)	<.001
waardering school (leerkrachten) (item 8)	350	0.047	0.046	1.074 (1)	.30
waardering school (ILB) (item 9)	351	0.260	0.046	31.379 (1)	<.001
waardering school (directie) (item 10)	351	0.126	0.049	6.732 (1)	.009
beleving aanwezigheid op school (item 11)	352	0.166	0.04	16.975 (1)	<.001
evaluatie verloop formeel overleg (item 12)	349	0.125	0.037	11.265 (1)	<.001
evaluatie maken van afspraken met de school (item 13)	352	0.079	0.042	3.518 (1)	.06

(vervolg tabel 143)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
evaluatie verwachtingen leerkrachten (item 14)	350	0.091	0.042	4.656 (1)	.03
evaluatie verwachtingen ILB (item 15)	350	0.245	0.048	25.921 (1)	<.001
evaluatie verwachtingen directie (item 16)	351	0.107	0.048	5.023 (1)	.03
houding t.a.v. kritische bedenkingen (ILB) (item 17)	351	0.222	0.046	22.909 (1)	<.001
houding t.a.v. kritische bedenkingen (directie) (item 18)	353	0.095	0.045	4.355 (1)	.04
houding t.a.v. kritische bedenkingen (leerkrachten) (item 19)	348	0.055	0.047	1.409 (1)	.24
complementariteit interne leerlingbegeleiding en CLB (item 20)	344	0.237	0.042	31.748 (1)	<.001
evaluatie eerstelijnszorg school (item 21)	352	0.022	0.038	0.320 (1)	.57
aanvaarding subsidiaire werking CLB (item 22)	350	0.147	0.041	13.155 (1)	<.001
evaluatie interne communicatie op school (item 23)	352	0.059	0.037	2.611 (1)	.11
informatie over zorgactiviteiten op school (item 24)	352	0.146	0.039	14.017 (1)	<.001
duidelijkheid afspraken tussen school en CLB (item 25)	352	0.142	0.044	10.539 (1)	.001
algemene tevredenheid samenwerking school-CLB (item 26)	349	0.215	0.04	28.445 (1)	<.001

3. Besluit

Vetrekken vanuit een model bestaande uit twee niveaus (interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren binnen CLB's) onderzochten we door middel van multiniveau-analyse de mate waarin een aantal onafhankelijke variabelen de cliënttevredenheid van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren kon voorspellen. Ten eerste kwamen predictoren op niveau van de *persoon van het schoolpersoneelslid* aan bod, waarbij volgende variabelen een significant effect op de totaalscore hadden: geslacht, leeftijd, diploma, tewerkstellingsgraad als interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator, totale ervaring – ongeacht de functie - in deze school, ervaring in de sector onderwijs en beleving van werk (vitaliteit).

Ten tweede bekeken we in welke mate het *verloop van de CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid* een significante predictor van de totaalscore was. Volgende

onafhankelijke variabelen konden de totaalscore voorspellen: al dan niet geïnformeerd worden over de afspraken tussen school en CLB, de frequentie van formele overlegmomenten, evaluatie van de duur van dergelijk overleg, de mogelijkheid tot informeel overleg met een CLB-medewerker, de wachttijd voor plaatsvinden van een overleg na een eerste vraag hiernaar en de aanwezigheid van één of meerdere knelpunten binnen de taakverdeling tussen het CLB en de interne leerlingbegeleider of zorgcoördinator.

Geen enkel van de onderzochte *schoolkenmerken* was een significante predictor van de totaalscore. Verschillende variabelen op vlak van het *verloop van de CLB-ondersteuning aan de school* konden wel de cliënttevredenheid voorspellen: taakopvatting ten aanzien van de CLB-ondersteuning aan de school, frequentie van vaste spreekuren op school (+ evaluatie van de frequentie) en de evaluatie van het verloop van wisselingen binnen het CLB-team verbonden aan de school.

Verder vonden we enkele significante predictoren op niveau van het *CLB-team verbonden aan de school*: de frequentie van formele overlegmomenten en van vaste spreekuren op school (zoals gerapporteerd door de CLB-medewerkers). Ten slotte peilden we bij de CLB-medewerkers naar hun visie op de samenwerking tussen school en CLB wat in het algemeen de cliënttevredenheid bij de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren goed kon voorspellen. De overgrote meerderheid van de voorgelegde stellingen (23/26) kon de cliënttevredenheid voorspellen. Hieruit blijkt dat hoe beter de samenwerking tussen school en CLB - volgens de CLB-medewerker - verloopt, hoe meer tevreden interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren over de CLB-ondersteuning zijn.

HOOFDSTUK 17.
PREDICTOREN VAN TEVREDENHEID:
Directieleden

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

INHOUDSTAFEL

1. Inleiding

2. Predictoren van cliënttevredenheid van de directie

2.1. Inleiding

2.2. Kenmerken op niveau van de cliënt (directie)

2.2.1. Persoon van het schoolpersoneelslid (directie)

2.2.2. CLB-ondersteuning

2.3. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving (school)

2.3.1. Schoolkenmerken

2.3.2. CLB-ondersteuning

2.4. Kenmerken op niveau van het CLB-team

2.5. Samenwerking school-CLB

3. Algemeen overzicht predictoren

4. Besluit

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we voor de directieleden de resultaten van de multiniveau-analyse. Ten eerste komt de keuze van het model aan bod waaruit we vertrokken bij de data-analyse (2.1.). Ten tweede lichten we de resultaten op niveau van de cliënt (i.c. directieleden) (2.2) toe, waarna het niveau van de school aan bod komt (2.3.). Vervolgens bespreken we de mate waarin kenmerken van het CLB-team (2.4.) en van de samenwerking tussen CLB en school (2.5.), zoals beoordeeld door de CLB-medewerkers, de cliënttevredenheid van de directieleden voorspelden. Ten slotte geven we tijdens dit hoofdstuk een algemeen overzicht van de onderzochte predictoren voor alle schoolpersoneelsleden.

2. Predictoren van cliënttevredenheid van de directie

2.1. Inleiding

Analoog met de data van de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, hadden we bij de directieleden te maken met een hiërarchisch geordend bestand bestaande uit twee niveaus: directieleden (niveau één) binnen CLB's (niveau twee). We hadden 570 bruikbare directievragenlijsten verdeeld over 33 CLB's. Per school bevroegen we één directielid.

De variantie op niveau twee (CLB's) bedroeg 0.012 en was significant ($z = 0.012/0.007 = 1.71$, $p = .04$). Er waren met andere woorden significante verschillen tussen de betrokken CLB's op vlak van de totaalscore op de tevredenheidsvragenlijst voor directieleden. De residuele variantie op niveau één (directieleden) was hoger en significant: $\sigma^2_{\text{dir}} = 0.239$, $z = 0.239/0.015 = 15.93$, $p < .001$. Binnen eenzelfde CLB verschilden m.a.w. deze schoolpersoneelsleden significant in hun tevredenheid over de CLB-ondersteuning.

Net zoals de z-waarden gaf de deviantietoets aan dat het aangewezen was om bij verdere analyses te vertrekken vanuit een twee-niveau-model. De “-2 Log Likelihood”-waarde voor het één-niveau-model (827.782) en het twee-niveau-model (822.131) verschilde immers significant van elkaar: $827.782 - 822.131 = 5.651$ (1), $p = .02$.

Vervolgens onderzochten we voor het lege twee-niveau-model de proportie van de totale variantie dat bepaald werd door de eenheden op ieder niveau. De intragroepcorrelatie bedroeg voor het CLB-niveau $0.012/(0.012 + 0.239) = 0.05$. Dit wil zeggen dat we 5.00% van de totale variantie in de totaalscore konden verklaren door verschillen tussen CLB's. Voor het niveau van de schoolpersoneelsleden bedroeg de intragroepcorrelatie $0.239/(0.012 + 0.239) = 0.95$. We konden m.a.w. 95% van de variantie toeschrijven aan verschillen tussen directieleden binnen eenzelfde CLB.

Bij de multiniveau-analyses voegden we telkens één predictor (onafhankelijke variabele) toe, waarbij we zowel een random intercept (*random intercept model*) als een random helling (*random slope model*) toelieten. De totaalscore op de directievragenlijst was de afhankelijke variabele. Bij onderstaande bespreking van de predictoren geven we aan indien een bepaalde predictor een significante random helling had. Indien het effect van de onafhankelijke variabele op de totaalscore significant was, onderzochten we het effect van die predictor op de verschillende subschalen.

We centreerden alle continue variabelen rond het gemiddelde zodat de interpretatie gemakkelijker en begrijpelijker was. Een predictor voorspelde significant de totaalscore op de tevredenheidsvragenlijst wanneer de overschrijdingskans van de χ^2 -toets kleiner dan .05 bedroeg.

2.2. Kenmerken op niveau van de cliënt (directie)

Op niveau van de directieleden maakten we enerzijds een onderscheid tussen een aantal mogelijke predictoren dat verwijst naar de persoon van het directielid (2.2.1.). Anderzijds formuleerden we predictoren die betrekking hebben op het verloop van de CLB-dienstverlening aan deze schoolpersoneelsleden (2.2.2.).

2.2.1. Persoon van het schoolpersoneelslid (directie)

Uit tabel 144 blijkt dat geen enkel van de onderzochte persoonskenmerken van de directieleden een significante predictor van de cliënttevredenheid was.

Tabel 144

Persoon van het directielid: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
geslacht (base: man)	568	(3.198) (man) 0.003 (vrouw)	(0.036) (man) 0.042 (vrouw)	0.006 (1)	.94
leeftijd	566	0.004	0.003	2.238 (1)	.13
diploma (base: bachelor)	523	(3.184) (bachelor) 0.001 (master) .390 (bachelor en master)	(0.034) (bachelor) 0.055 (master) 0.50 (bachelor en master)	0.737 (2)	.74
tewerkstellingsgraad als directie (base: voltijds)	556	(3.192) (voltijds) 0.078 (deeltijds)	(0.030) (voltijds) 0.089 (deeltijds)	0.765 (1)	.38
tewerkstellingsgraad, ongeacht de functie (base: voltijds)	557	(3.194) (voltijds) 0.332 (halftijds)	(0.029) (voltijds) 0.166 (halftijds)	4.003 (1)	.05
ervaring als directie in deze school	548	-0.001	0.004	0.015 (1)	.90
onderwijservaring in deze school, ongeacht de functie	539	-0.002	0.002	0.542 (1)	.46
ervaring in de sector onderwijs	554	0.005	0.003	2.853 (1)	.09
beleving werk (vitaliteit)	552	-0.015	0.025	0.378 (1)	.54
beleving werk (emotionele uitputting)	554	-0.021	0.021	1.023 (1)	.31

2.2.2. CLB-ondersteuning

Volgende onafhankelijke variabelen voorspelden significant de totaalscore van de directieleden (tabel 145):

Frequentie formele overlegmomenten: Directieleden die eerder regelmatig een formeel overlegmoment met een CLB-medewerker hadden, waren meer tevreden ($\beta = 0.046$, $p < .001$) over de CLB-ondersteuning dan diegenen die weinig of geen formele overlegmomenten met het CLB hadden. Uitgezonderd de schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.007$, $p = .64$), voorspelde deze variabele significant de gemiddelde tevredenheid op subschaalniveau, namelijk voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.049$, $p = .002$), Bejegening ($\beta = 0.039$, $p = .005$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.069$, $p < .001$).

Wanneer we controleerden voor het *belang* dat directieleden hechten aan formeel overleg met een CLB-medewerker, was het effect op de totaalscore nog steeds significant ($\beta = 0.047, p < .001$). Behalve voor de schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.007, p = .64$), was - na controle voor het belang - het effect van de onafhankelijke variabele significant voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.050, p = .001$), Bejegening ($\beta = 0.042, p = .002$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.069, p < .001$).

Duur formele overlegmomenten: Directieleden die doorgaans formele overlegmomenten van *langer dan anderhalf uur* hadden, waren meer tevreden dan diegenen die doorgaans minder dan een half uur ($\beta = 0.405, p < .001$) en een halfuur tot een uur ($\beta = 0.147, p = .008$) contact met een CLB-medewerker hadden. We stelden deze effecten vast voor alle subschalen, behalve voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg.

Diegenen die meestal formele contacten van *een uur tot anderhalf uur* hadden, waren meer tevreden dan diegenen die doorgaans minder dan een half uur ($\beta = 0.317, p < .001$) overlegden. Uitgezonderd de schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.067, p = .57$), vonden we dit effect steeds op subschaalniveau terug, namelijk voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.397, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.285, p = .004$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.314, p = .009$).

Directieleden die doorgaans *een halfuur tot een uur* overlegden met het CLB, hadden een hogere totaalscore dan diegenen bij wie de contacten meestal minder dan een half uur duurden ($\beta = 0.259, p = .007$). Zij hadden daarentegen een lagere totaalscore in vergelijking met diegenen die doorgaans langer dan anderhalf uur met een CLB-medewerker overlegden ($\beta = -0.147, p = .008$). Deze effecten vonden we terug op subschaalniveau, behalve voor Bereikbaarheid (geen significant verschil tussen ‘een halfuur tot een uur’ en ‘minder dan een half uur’). Voor de schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg waren beide effecten afwezig.

Evaluatie duur formele overlegmomenten: Directieleden die de duur van een formeel overlegmoment met een CLB-medewerker doorgaans als te kort of te lang evalueerden, waren minder tevreden dan diegenen die de duur als goed omschreven ($\beta = -0.452, p < .001$ respectievelijk $\beta = -0.439, p = .004$). We vonden beide effecten terug voor Ervaren resultaat ($\beta = -0.482, p < .001$ respectievelijk $\beta = -0.460, p = .01$) en Bereikbaarheid ($\beta = -0.711, p < .001$).

.001 respectievelijk $\beta = -0.630$, $p = .01$). Voor Bejegening vonden we enkel een effect van de evaluatie als te kort op de subschaalscore ($\beta = -0.350$, $p < .001$). Voor de schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg stelden we enkel een effect van de beoordeling als te lang vast ($\beta = -0.465$, $p = .01$).

Diegenen die de duur van een formeel overlegmoment *niet zo belangrijk* vonden, hadden een hogere totaalscore dan zij die de duur als te kort ($\beta = 0.347$, $p = .002$) beoordeelden. Dit effect vonden we op subschaalniveau terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.362$, $p = .007$), Bejegening ($\beta = 0.274$, $p = .02$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.528$, $p < .001$). Voor Bereikbaarheid was bovendien een significant verschil tussen de categorieën ‘niet zo belangrijk’ en ‘te lang’ aanwezig ($\beta = 0.447$, $p = .03$).

Voorkomen informeel overleg: Directieleden die met een CLB-medewerker konden overleggen tijdens momenten die niet op voorhand werden vastgelegd, hadden een hogere totaalscore dan diegenen die geen informele contacten met het CLB hadden ($\beta = 0.212$, $p = .005$). We vonden dit effect terug voor de schalen Ervaren resultaat ($\beta = 0.261$, $p = .003$), Bejegening ($\beta = 0.173$, $p = .03$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.285$, $p = .003$), maar niet voor de schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = -0.036$, $p = .69$).

Wanneer we controleerden voor het *belang* dat directieleden hechten aan informeel overleg met een CLB-medewerker, was het effect op de totaalscore nog steeds significant ($\beta = 0.226$, $p = .03$). Na controle voor het belang dat directieleden hechten aan informeel overleg, was er geen significant effect voor de schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.031$, $p = .81$) en Bejegening ($\beta = 0.142$, $p = .20$). Voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.273$, $p = .03$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.388$, $p = .004$) stelden we daarentegen wel een significant effect vast.

Wachttijd overleg: Directieleden die na een eerste vraag naar overleg met een CLB-medewerker *minder dan één week* moesten wachten, hadden een hogere totaalscore dan diegenen die langer dan één week wachtten: één tot twee weken ($\beta = 0.195$, $p < .001$), twee tot vier weken ($\beta = 0.306$, $p < .001$) en voornamelijk langer dan een maand ($\beta = 0.684$, $p < .001$). Behalve voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg, waren deze effecten voor alle subschalen aanwezig.

Directieleden die *één tot twee weken* moesten wachten, waren meer tevreden dan diegenen die langer dan een maand moesten wachten ($\beta = 0.489, p < .001$). We vonden dit effect terug voor alle subschalen, behalve voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.019, p = .89$). Voor Bereikbaarheid was bovendien een significant verschil tussen de categorieën ‘één tot twee weken’ en ‘twee tot vier weken’ aanwezig ($\beta = 0.271, p < .001$).

Schoolpersoneelsleden die *langer dan een maand* moesten wachten, hadden de laagste totaalscore: minder dan één week wachttijd ($\beta = -0.684, p < .001$), één tot twee weken wachttijd ($\beta = -0.489, p < .001$) en twee tot vier weken wachttijd ($\beta = -0.378, p = .001$). Deze effecten vonden we terug voor alle subschalen, uitgezonderd voor de schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg.

Tabel 145

CLB-ondersteuning aan het directielid: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	N	β	SF	χ^2 (df)	p
frequentie formeel overleg	489	0.046	.013	12.174 (1)	<.001
duur formeel overleg (base: minder dan een half uur)	517	(2.896) (< half uur) 0.259 (een half uur- uur) 0.317 (uur- anderhalf uur) 0.405 (langer)	(.088) (< half uur) .097 (een half uur- uur) .095 (een uur- anderhalf uur) .094 (langer)	21.310 (3)	<.001
evaluatie duur formeel overleg (base: goed)	478	(3.255) (goed) -0.105 (niet zo belangrijk) -0.452 (te kort) -0.439 (te lang)	(0.031) (goed) 0.081 (niet zo belangrijk) 0.085 (te kort) 0.153 (te lang)	35.743 (3)	<.001
informeel overleg (base: neen)	533	(3.007) (neen) 0.212 (ja)	(0.075) (neen) 0.075 (ja)	7.995 (1)	.005
wachttijd overleg (base: < dan 1 week)	490	(3.358) (< dan 1 week) -0.195 (1 tot 2 weken) -0.306 (2 tot 4 weken) -0.684 (> dan een maand)	(0.040) (< dan 1 week) 0.047 (1 tot 2 weken) 0.066 (2 tot 4 weken) 0.109 (> dan een maand)	54.375 (3)	<.001

2.3. Kenmerken op niveau van de professionele omgeving (school)

We lichten eerst een aantal schoolkenmerken toe dat de cliënttevredenheid bij de directieleden voorspelde (2.3.1.). Vervolgens komen een aantal onafhankelijke variabelen aan bod die verwijzen naar het verloop van de CLB-ondersteuning aan de school (en dus niet specifiek aan het directielid (2.3.2)).

2.3.1. Schoolkenmerken

Onderstaande kenmerken die betrekking hebben op de school waarin het directielid werkzaam was, hadden een significant effect op de totaalscore (tabel 146):

regulier versus buitengewoon onderwijs: Directieleden binnen het buitengewoon onderwijs hadden een hogere totaalscore dan hun collega's binnen het regulier onderwijs ($\beta = 0.149$, $p = .02$). We vonden dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.156$, $p = .04$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.273$, $p < .001$), maar niet voor Bejegening ($\beta = 0.079$, $p = .25$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.074$, $p = .36$).

de aanwezigheid van een BSO-richting: Directieleden van scholen met één of meerdere BSO-richtingen waren meer tevreden dan directieleden tewerkgesteld binnen een school zonder een BSO-richting ($\beta = 0.178$, $p = .02$). Dit effect was enkel aanwezig voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.222$, $p = .02$). De β 's voor Bejegening, Bereikbaarheid en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg bedroegen respectievelijk 0.146 ($p = .06$), 0.192 ($p = .06$) en 0.112 ($p = .24$).

Tabel 146

Schoolkenmerken: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
onderwijsniveau (base: kleuter)	570	(3.335) (kleuter) -0.064 (lager) -0.171 (secundair) -0.136 (basis)	(0.112) (kleuter) 0.137 (lager) 0.117 (secundair) 0.113 (basis)	3.163 (3)	.37
regulier vs. buitengewoon onderwijs (base: regulier onderwijs)	570	(3.181) (regulier) 0.149 (buitengewoon)	(0.030) (regulier) 0.065 (buitengewoon)	5.237 (1)	.02
ASO (base: sec. scholen zonder ASO)	147	(3.189) (zonder ASO) -0.063 (met ASO)	(0.060) (zonder ASO) 0.078 (met ASO)	0.669 (1)	.41
KSO (base: sec. scholen zonder KSO)	147	(3.149) (zonder KSO) 0.128 (met KSO)	(0.044) (zonder KSO) 0.171 (met KSO)	0.560 (1)	.45
TSO (base: sec. scholen zonder TSO)	147	(3.063) (zonder TSO) 0.141 (met TSO)	(0.080) (zonder TSO) 0.080 (met TSO)	3.90 (1)	.05
BSO (base: sec. scholen zonder BSO)	147	(3.048) (zonder BSO) 0.178 (met BSO)	(0.063) (zonder BSO) 0.078 (met BSO)	5.266 (1)	.02
DBSO (base: sec. scholen zonder DBSO)	147	(3.145) (zonder DBSO) 0.181 (met DBSO)	(0.045) (zonder DBSO) 0.170 (met DBSO)	1.134 (1)	.29
middenschool (MS) (base: sec. scholen zonder middenschool)	147	3.170 (geen middenschool) -0.063 (wel middenschool)	0.049 (geen middenschool) 0.091 (wel middenschool)	0.474 (1)	.49
OKAN* (base: sec. scholen zonder OKAN)	147	3.284 (zonder OKAN) 0.550 (met OKAN)	0.057 (zonder OKAN) 0.331 (met OKAN)	2.767 (1)	.10
aantal GOK-uren	502	-0.001	0.001	1.070 (1)	.30
aantal vestigingsplaatsen van de school	542	0.054	0.029	3.400 (1)	.07
specifieke zorgomkadering (aantal schoolpersoneelsleden)	559	-0.016	0.022	0.504 (1)	.48
specifieke zorgomkadering (aantal zorguren/per week)	558	0.001	0.001	0.972 (1)	.32

2.3.2. CLB-ondersteuning

We stelden vast dat één onderzochte onafhankelijke variabele *geen significant effect* ($p > .05$) op de totaalscore had, namelijk de frequentie van vaste CLB-sprekken op school. We lichten de onafhankelijke variabelen toe die wel significant de cliënttevredenheid voorspelden (tabel 147):

Taakopvatting (begeleidingsdomein): Directieleden die wensten dat het CLB de school op één of meerdere domeinen intensiever zou ondersteunen, waren minder tevreden over de dienstverlening ($\beta = -0.370, < .001$). Op subschaalniveau vonden we dit effect terug voor alle schalen: Ervaren resultaat ($\beta = -0.443, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.246, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.509, p < .001$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = -0.226, p < .001$).

Taakopvatting (activiteiten): Directieleden die van mening waren dat het CLB aan bepaalde activiteiten te weinig tijd spendeerde in vergelijking met andere activiteiten, hadden een lagere totaalscore ($\beta = -0.451, p < .001$). Dit effect stelden we vast voor alle subschalen: Ervaren resultaat ($\beta = -0.553, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.318, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.570, p < .001$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = -0.241, p < .001$).

Evaluatie frequentie vaste gesprekken: Respondenten die de frequentie van vaste gesprekken als onvoldoende evalueerden, waren minder tevreden dan diegenen die deze frequentie voldoende benoemden ($\beta = -0.321, p < .001$). Uitgezonderd de schaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = -0.079, p = .16$), was dit effect voor iedere subschaal aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = -0.314, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.200, p < .001$) en voornamelijk Bereikbaarheid ($\beta = -0.646, p < .001$).

Wisselingen CLB-medewerkers: Directieleden die aangaven dat tijdens het schooljaar 2005-2006 geen wisselingen binnen het CLB-team voorkwamen, hadden een hogere totaalscore dan directieleden van scholen waarin wel CLB-medewerkers vervangen werden ($\beta = 0.105, p = .02$). We vonden dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.108, p = .04$), Bejegening ($\beta = 0.118, p = .01$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.119, p = .03$), maar niet voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.038, p = .49$).

Evaluatie wisselingen CLB-medewerkers: Respondenten die de wisseling(en) binnen het CLB-team verbonden aan de school als vervelend benoemden, waren minder tevreden dan diegenen die vonden dat de vervanging(en) vlot waren verlopen ($\beta = -0.351, p < .001$). Op subschaalniveau vonden we dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = -0.349, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = -0.482, p < .001$), Bejegening ($\beta = -0.306, p < .001$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = -0.230, p = .01$).

Aantal CLB-medewerkers verbonden aan de school: Naarmate er meer CLB-medewerkers verbonden waren aan de school, was het bevroegde directielid binnen deze school gemiddeld meer tevreden ($\beta = 0.036, p = .02$). We stelden dit effect enkel voor de subschaal Ervaren resultaat vast ($\beta = 0.044, p = .02$). De β 's voor Bejegening, Bereikbaarheid en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg bedroegen immers respectievelijk 0.028 ($p = .10$), 0.035 ($p = .09$) en 0.035 ($p = .08$).

Tabel 147

CLB-ondersteuning aan de school (volgens de directieleden): parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	N	β	SF	χ^2 (df)	p
taakopvatting (domeinen) (base: voldoende ondersteuning)	559	(3.444) (voldoende) -0.370 (onvoldoende)	(0.034) (voldoende) 0.041 (onvoldoende)	80.022 (1)	<.001
taakopvatting (activiteiten) (base: geen andere activiteiten gewenst)	549	(3.436) (geen andere gewenst) -0.451 (andere gewenst)	(0.031) (geen andere gewenst) 0.038 (andere gewenst)	139.413 (1)	<.001
frequentie vaste spreekuren (base: geen)	459	(3.205) (geen) -0.012 (1-3 uur per week) 0.019 (4-6 uur per week) 0.099 (>6 uur per week)	(0.043) (geen) 0.053 (1-3 uur per week) 0.072 (4-6 uur per week) 0.078 (>6 uur per week)	2.129 (3)	.55
evaluatie vaste spreekuren (base: voldoende)	472	(3.333) (voldoende) -0.321 (onvoldoende)	(0.035) (voldoende) 0.045 (onvoldoende)	51.460 (1)	< .001
wisselingen CLB-medewerkers (base: ja)	531	(3.140) (ja) 0.105 (neen)	(0.041) (ja) 0.045 (neen)	5.512 (1)	.02
evaluatie wisselingen CLB (base: vervanging is vlot verlopen)	189	(3.319) (vlot verlopen) -0.351 (vervelend)	(0.051) (vlot verlopen) 0.070 (vervelend)	25.440 (1)	< .001
aantal CLB-medewerkers verbonden aan de school	537	0.036	0.016	5.090 (1)	.02

2.4. Kenmerken op niveau van het CLB-team

Voor de multi-niveau-analyse met de kenmerken op niveau van het CLB-team en van de samenwerking tussen school en CLB als onafhankelijke variabelen, aggregaerden we voor iedere school de beschikbare gegevens vanwege de CLB-medewerkers die de leerkrachten beoordeelden. Dit was ook het geval voor het predictorenonderzoek van de cliënttevredenheid bij interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren (zie 2.4., hoofdstuk 16).

We stelden drie significante effecten op de totaalscore van de directieleden vast (tabel 148):

Leeftijd CLB-medewerkers: Hoe hoger de gemiddelde leeftijd van de bevraagde CLB-medewerker(s) per school, hoe hoger de totaalscore van het directielid tewerkgesteld binnen deze school ($\beta = 0.006, p = .01$). Dit effect was aanwezig voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.007, p = .01$), en Bejegening ($\beta = 0.006, p = .01$), maar niet voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.005, p = .12$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.003, p = .39$).

Ervaring binnen CLB (PMS)-sector: Hoe meer ervaring de bevraagde CLB-medewerker(s) gemiddeld binnen de CLB (PMS)-sector hadden, hoe meer tevreden het directielid was ($\beta = 0.006, p = .02$).). Op subschaalniveau vonden we dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.006, p = .04$) en Bejegening ($\beta = 0.007, p = .01$), maar niet voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.005, p = .11$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.003, p = .32$).

Aantal jaren verbonden aan de school: Naarmate de CLB-medewerker(s) gemiddeld langer aan de betrokken school verbonden waren, hoe hoger de totaalscore van het bevraagde directielid binnen deze school ($\beta = 0.008, p = .02$).). We stelden dit effect vast voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.009, p = .03$) en Bejegening ($\beta = 0.008, p = .02$), maar niet voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.009, p = .06$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.003, p = .46$).

Tabel 148

Kenmerken CLB-team: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
leeftijd CLB-medewerker	380	0.006	0.002	6.499 (1)	.01
ervaring binnen de CLB (PMS)-sector	378	0.006	0.003	5.400 (1)	.02
ervaring binnen dit CLB	379	0.005	0.003	2.640 (1)	.10
aantal scholen waaraan men als CLB-er verbonden is	382	-0.002	0.009	0.028 (1)	.87
beleving werk (vitaliteit)	382	0.054	0.032	2.736 (1)	.10
beleving werk (emotionele uitputting)	382	-0.053	0.030	3.032 (1)	.08
jobsatisfactie	380	0.036	0.050	0.518 (1)	.47
beleving (leermogelijkheden)	382	-0.010	0.057	0.032 (1)	.85
beleving (relaties met collega's)	382	0.043	0.050	0.728 (1)	.39
beleving (relaties met oversten binnen CLB)	382	0.046	0.034	1.840 (1)	.17
beleving (duidelijkheid werk als CLB-er)	382	0.047	0.051	0.849 (1)	.36
beleving (communicatie)	382	-0.044	0.042	1.064 (1)	.30
beleving (inspraak)	382	0.038	0.038	0.995 (1)	.32
beleving (overleg)	382	0.029	0.043	0.453 (1)	.50
beleving (hulpmiddelen)	381	0.026	0.040	0.421 (1)	.52
aantal jaren verbonden aan de school	349	0.008	0.004	5.347 (1)	.02
frequentie formeel overleg	364	-0.007	0.016	0.199 (1)	.66
frequentie vaste spreekuren	347	-0.002	0.028	0.008 (1)	.93

2.5. Samenwerking school-CLB

Net zoals bij de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren, onderzochten we per school of de visie van de CLB-medewerkers op de samenwerking tussen deze school en het CLB de cliënttevredenheid van het bevraagde directielid kon voorspellen. Van de 26 voorgelegde stellingen had enkel item 15 (indruk dat de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator al dan niet realistische verwachtingen heeft) *geen significant effect* op de cliënttevredenheid bij de

directieleden. Onderstaande onafhankelijke variabelen hadden *een significant effect* op de totaalscore (tabel 149):

item 1 (“ik heb het gevoel dat ik de leerkrachten binnen de school goed kan ondersteunen bij hun vragen”): Hoe meer de CLB-medewerkers het gevoel hadden dat zij de leerkrachten goed konden ondersteunen bij hun vragen, hoe hoger de totaalscore van het directielid ($\beta = 0.181, p = .003$). Uitgezonderd voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.118, p = .11$), was dit effect voor iedere subschaal aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = 0.195, p = .007$), Bejegening ($\beta = 0.182, p = .004$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.180, p = .02$).

item 2 (“ik heb het gevoel dat ik de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator binnen de school goed kan ondersteunen bij zijn vragen”): Naarmate de CLB-medewerkers meer het gevoel hadden dat zij de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator goed konden ondersteunen bij zijn vragen, hoe meer het directielid tevreden was ($\beta = 0.140, p = .02$). Dit effect vonden we terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.172, p = .01$) en Bejegening ($\beta = 0.136, p = .02$), maar niet voor Bereikbaarheid ($\beta = 0.118, p = .11$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.039, p = .58$).

item 3 (“ik heb het gevoel dat ik de schooldirectie goed kan ondersteunen bij zijn vragen”): Hoe meer de CLB-medewerkers het gevoel hadden dat zij het directielid goed konden ondersteunen bij zijn vragen, hoe hoger de gemiddelde totaalscore van deze schoolpersoneelsleden ($\beta = 0.261, p < .001$). We stelden dit effect voor alle subschalen vast: Ervaren resultaat ($\beta = 0.288, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.234, p = .009$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.301, p < .001$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.145, p = .04$).

item 4 (“ik heb het gevoel dat ik in deze school zinvol werk kan verrichten”): De mate waarin de CLB-medewerkers het gevoel hadden dat zij in de school zinvol werk konden verrichten, was een significante predictor van de cliënttevredenheid ($\beta = 0.161, p = .001$). Dit effect was voor alle subschalen aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = 0.198, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.141, p = .006$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.143, p = .02$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.130, p = .03$).

item 5 (“ik heb de indruk dat de leerkrachten in het algemeen tevreden zijn over de ondersteuning door ons CLB-team”): Hoe meer de CLB-medewerkers de indruk hadden dat de leerkrachten in het algemeen tevreden waren over de CLB-ondersteuning, hoe meer de directieleden ook tevreden waren ($\beta = 0.219, p < .001$). Voor alle subschalen stelden we dit effect vast: Ervaren resultaat ($\beta = 0.250, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.198, p = .002$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.250, p = .001$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.177, p = .02$).

item 6 (“ik heb de indruk dat de directie in het algemeen tevreden is over de ondersteuning door ons CLB-team”): De mate waarin de directie (volgens de CLB-medewerkers) in het algemeen tevreden was, was een significante predictor van de totaalscore van het bevroegde directielid ($\beta = 0.256, p < .001$). Behalve voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.122, p = .06$), vonden we dit effect voor iedere subschaal terug: Ervaren resultaat ($\beta = 0.324, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.225, p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.233, p < .001$).

item 7 (“ik heb de indruk dat de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator in het algemeen tevreden is over de ondersteuning door ons CLB-team”): Naarmate de CLB-medewerkers meer de indruk hadden dat de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator in het algemeen tevreden was, was het bevroegde directielid eveneens meer tevreden ($\beta = 0.184, p = .001$). Dit effect vonden we terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.233, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.155, p = .008$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.161, p = .03$), maar niet voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.121, p = .08$).

item 8 (“ik voel me gewaardeerd door de leerkrachten”): We stelden vast dat de mate van waardering door de leerkrachten (zoals ervaren door de CLB-medewerkers) een significante predictor van de cliënttevredenheid bij het directielid was ($\beta = 0.133, p = .006$). Dit effect was voor alle subschalen aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = 0.154, p = .007$), Bejegening ($\beta = 0.110, p = .03$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.148, p = .02$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.155, p = .009$).

item 9 (“ik voel me gewaardeerd door de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator”): De ervaren waardering vanwege de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator was een significante predictor van de totaalscore van het directielid ($\beta = 0.149, p = .002$). We vonden

dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.219, p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.146, p = .02$), maar niet voor Bejegening ($\beta = 0.090, p = .08$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.042, p = .48$).

item 10 (“ik voel me gewaardeerd door de directie van deze school”): Hoe meer de CLB-medewerkers zich gewaardeerd voelden door de schooldirectie, hoe meer tevreden het directielid over de dienstverlening was ($\beta = 0.216, p < .001$). Uitgezonderd Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.076, p = .20$) was dit effect voor alle schalen aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = 0.285, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.175, p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.198, p = .001$).

item 11 (“ik voel me op mijn gemak op deze school”): Indien de CLB-medewerkers zich meer op hun gemak voelden op de school, had het directielid een hogere totaalscore ($\beta = 0.219, p < .001$). We stelden dit effect vast voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.276, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.179, p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.232, p < .001$), maar niet voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.083, p = .10$).

item 12 (“ik ben tevreden over het verloop van formele overlegmomenten in deze school”): Naarmate de CLB-medewerkers doorgaans meer tevreden waren over het verloop van formele overlegmomenten, was het directielid meer tevreden over de ondersteuning ($\beta = 0.147, p < .001$). Op subschaalniveau was dit effect aanwezig voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.171, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.114, p = .005$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.192, p < .001$), maar niet voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.027, p = .57$).

item 13 (“afspraken tussen de personeelsleden van deze school en mij komen meestal vlot tot stand”): Indien de CLB-medewerkers van mening waren dat afspraken met de schoolpersoneelsleden doorgaans vlot stand kwamen, had het directielid een hogere totaalscore ($\beta = 0.106, p = .01$). We vonden dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.135, p = .009$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.142, p = .01$), maar niet voor Bejegening ($\beta = 0.083, p = .07$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = -0.015, p = .78$).

item 14 (“ik heb de indruk dat de leerkrachten realistische verwachtingen ten aanzien van mij als CLB-medewerker hebben”): Hoe meer de CLB-medewerkers de indruk hadden dat de verwachtingen van de leerkrachten realistisch waren, hoe hoger de totaalscore van het

directielid bedroeg ($\beta = 0.151, p < .001$). Behalve voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.080, p = .13$) stelden we dit effect voor alle schalen vast: Ervaren resultaat ($\beta = 0.156, p = .002$), Bejegening ($\beta = 0.142, p = .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.191, p < .001$).

item 16 (“ik heb de indruk dat de directie realistische verwachtingen ten aanzien van mij als CLB-medewerker heeft”): Naarmate de CLB-medewerkers meer de indruk hadden dat de verwachtingen van de directie realistisch waren, was het bevraagde directielid meer tevreden ($\beta = 0.184, p < .001$). We vonden dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.211, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.154, p = .003$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.225, p = .01$), maar niet voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.068, p = .26$).

item 17 (“de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator staat open voor kritische bedenkingen”): Indien de CLB-medewerkers meer van mening waren dat de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator open stond voor kritische bedenkingen, hoe hoger de totaalscore van het directielid ($\beta = 0.128, p = .01$). Dit effect stelden we vast voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.159, p = .007$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.157, p = .01$), maar niet voor Bejegening ($\beta = 0.077, p = .14$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.110, p = .07$).

item 18 (“de schooldirectie staat open voor kritische bedenkingen”): Hoe meer de CLB-medewerkers vanwege de schooldirectie openheid ten aanzien van kritische opmerkingen ervaarden, hoe meer het bevraagde directielid tevreden was over de ondersteuning ($\beta = 0.185, p < .001$). Op subschaalniveau was dit effect voor alle schalen aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = 0.183, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.157, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.246, p < .001$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.161, p = .002$).

item 19 (“de leerkrachten staan open voor kritische bedenkingen”): De mate waarin de CLB-medewerkers vonden dat de leerkrachten positief omgingen met kritische bedenkingen was een significante voorspeller van de cliënttevredenheid bij directieleden ($\beta = 0.121, p = .01$). We vonden dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.135, p = .02$), Bejegening ($\beta = 0.107, p = .04$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.154, p = .01$), maar niet voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.092, p = .13$).

item 20 (“de interne leerlingbegeleiding in deze school en de leerlingbegeleiding door ons CLB vullen elkaar goed aan”): Indien de CLB-medewerkers meer akkoord gingen met de stelling dat de interne leerlingbegeleiding en de CLB-ondersteuning complementair waren, was de totaalscore van het directielid hoger ($\beta = 0.164, p < .001$). Behalve voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.096, p = .10$), stelden we dit effect vast voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.180, p = .001$), Bejegening ($\beta = 0.172, p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.148, p = .01$).

item 21 (“de school neemt voldoende haar verantwoordelijkheid op in de eerstelijnszorg van leerlingen”): Naarmate de CLB-medewerkers meer van mening waren dat de school voldoende inspanningen leverde op vlak van de zorg aan leerlingen, had het directielid een hogere totaalscore ($\beta = 0.098, p = .01$). Dit effect stelden we vast voor Bejegening ($\beta = 0.110, p = .007$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.118, p = .02$), maar niet voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.088, p = .06$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.081, p = .09$).

item 22 (“de subsidiaire werking van ons CLB wordt voldoende aanvaard door de school”): Hoe meer de CLB-medewerkers akkoord met de stelling gingen dat de school de subsidiaire werking van het CLB voldoende aanvaardde, hoe meer het directielid tevreden was ($\beta = 0.158, p < .001$). We vonden dit effect terug voor Ervaren resultaat ($\beta = 0.171, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.145, p < .001$) en Bereikbaarheid ($\beta = 0.187, p < .001$), maar niet voor Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.048, p = .36$).

item 23 (“ik heb de indruk dat de interne communicatie in de school vlot verloopt”): Indien de CLB-medewerkers van mening waren dat de interne communicatie in de school vlot verliep, hoe hoger de totaalscore van het directielid was ($\beta = 0.132, p < .001$). Op subschaalniveau was dit effect voor alle schalen aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = 0.117, p = .009$), Bejegening ($\beta = 0.136, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.172, p < .001$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.113, p = .01$).

item 24 (“ik word door de school voldoende geïnformeerd over hun activiteiten op vlak van de zorg voor leerlingen”): De mate waarin de CLB-medewerkers de indruk hadden dat zij voldoende geïnformeerd werden over de zorgactiviteiten op school, was een significante predictor van de totaalscore ($\beta = 0.180, p < .001$). We vonden dit effect terug op

subschaaalniveau: Ervaren resultaat ($\beta = 0.193, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.162, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.192, p < .001$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.166, p < .001$).

item 25 (“ik vind dat er duidelijke afspraken zijn met de school over wat ze van ons CLB kunnen verwachten”): Naarmate de CLB-medewerkers meer van mening waren dat er duidelijke afspraken met de school bestonden over wat ze van de CLB-ondersteuning kunnen verwachten, hoe meer tevreden het directielid was ($\beta = 0.189, p < .001$). Dit effect was steeds op subschaaalniveau aanwezig: Ervaren resultaat ($\beta = 0.195, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.187, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.196, p < .001$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.149, p = .005$).

item 26 (“in het algemeen ben ik tevreden over de samenwerking tussen deze school en ons CLB”): Hoe meer de CLB-medewerkers tevreden waren over de samenwerking tussen school en het CLB, hoe hoger de totaalscore van het directielid ($\beta = 0.215, p < .001$). We stelden dit effect vast voor iedere schaal: Ervaren resultaat ($\beta = 0.248, p < .001$), Bejegening ($\beta = 0.193, p < .001$), Bereikbaarheid ($\beta = 0.217, p < .001$) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg ($\beta = 0.144, p = .006$).

Tabel 149

Samenwerking school-CLB: parameterschattingen, standaardfouten, en χ^2 -toetsen voor de vaste effecten in de random intercept-modellen met onafhankelijke variabelen (eenwegs-analyse)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
evaluatie ondersteuning (leerkrachten) (item 1)	383	0.181	0.061	8.821 (1)	.003
evaluatie ondersteuning (ILB) (item 2)	384	0.140	0.058	5.908 (1)	.02
evaluatie ondersteuning (directie) (item 3)	387	0.261	0.056	21.598 (1)	< .001
evaluatie zinvolheid werk binnen deze school (item 4)	387	0.161	0.049	10.700 (1)	.001
evaluatie algemene tevredenheid school (leerkrachten) (item 5)	383	0.219	0.061	12.916 (1)	< .001
evaluatie algemene tevredenheid school (directie) (item 6)	385	0.256	0.053	23.423 (1)	< .001
evaluatie algemene tevredenheid school (ILB) (item 7)	383	0.184	0.056	10.689 (1)	.001
waardering school (leerkrachten) (item 8)	386	0.133	0.048	7.659 (1)	.006
waardering school (ILB) (item 9)	388	0.149	0.049	9.406 (1)	.002

(vervolg tabel 149)

Predictor	<i>N</i>	β	<i>SF</i>	χ^2 (df)	<i>p</i>
waardering school (directie) (item 10)	387	0.216	0.048	20.120 (1)	< .001
beleving aanwezigheid op school (item 11)	389	0.219	0.040	29.524 (1)	< .001
evaluatie verloop formeel overleg (item 12)	385	0.147	0.039	14.122 (1)	< .001
evaluatie maken van afspraken met de school (item 13)	389	0.106	0.044	5.939 (1)	.01
evaluatie verwachtingen leerkrachten (item 14)	386	0.151	0.043	12.386 (1)	< .001
evaluatie verwachtingen ILB (item 15)	386	0.099	0.053	3.472 (1)	.06
evaluatie verwachtingen directie (item 16)	387	0.184	0.049	13.790 (1)	< .001
houding t.a.v. kritische bedenkingen (ILB) (item 17)	388	0.128	0.050	6.541 (1)	.01
houding t.a.v. kritische bedenkingen (directie) (item 18)	390	0.185	0.043	18.179 (1)	< .001
houding t.a.v. kritische bedenkingen (leerkrachten) (item 19)	383	0.121	0.050	5.957 (1)	.01
complementariteit interne leerlingbegeleiding en CLB (item 20)	381	0.164	0.047	11.953 (1)	< .001
evaluatie eerstelijnszorg school (item 21)	389	0.098	0.039	6.215 (1)	.01
aanvaarding subsidiaire werking CLB (item 22)	385	0.158	0.042	14.076 (1)	< .001
evaluatie interne communicatie op school (item 23)	388	0.132	0.038	12.229 (1)	< .001
informatie over zorgactiviteiten op school (item 24)	389	0.180	0.041	19.689 (1)	< .001
duidelijkheid afspraken tussen school en CLB (item 25)	389	0.189	0.044	18.661 (1)	< .001
algemene tevredenheid samenwerking school-CLB (item 26)	386	0.215	0.042	26.335 (1)	< .001

3. Algemeen overzicht predictoren

In wat volgt zetten we voor alle schoolpersoneelsleden de onderzochte predictoren op een rij, waarbij we verwijzen naar de resultaten van zowel de proefafname als de definitieve afname. Bovendien hielden we rekening met de teruggevonden resultaten vanuit de literatuur.

Wanneer we de onderzochte kenmerken op vlak van de *persoon van het schoolpersoneelslid* nader bekijken (tabel 150), valt op dat geen enkel kenmerk de cliënttevredenheid van *alle*

onderwijsfuncties significant voorspelde (tijdens de proefafname werd op vlak van de persoon van het schoolpersoneelslid enkel geslacht en leeftijd van de schoolpersoneelsleden bevraagd). Deze onafhankelijke variabelen hadden dus geen consistent verband met de totaalscore op de tevredenheidsvragenlijsten. Zij lijken eerder in beperkte mate de cliënttevredenheid te voorspellen.

Tabel 150

Persoon van het schoolpersoneelslid: algemeen overzicht

Predictor	proef LKR	def LKR	proef ILB	def ILB	proef DIR	def DIR	literatuur
geslacht	0	0	0	X	0	0	/
leeftijd	0	X	X	X	0	0	meestal geen verband
diploma	/	0	/	X	/	0	/
bijkomende certificaten/diploma's	/	/	/	0	/	/	/
tewerkstellingsgraad, als lkr/dir/ilb	/	X	/	X	/	0	/
tewerkstellingsgraad, ongeacht de functie	/	0	/	X	/	0	/
ervaring als lkr/dir/ilb	/	X	/	0	/	0	/
onderwijservaring in deze school, ongeacht de functie	/	X	/	X	/	0	/
ervaring in de sector onderwijs	/	X	/	X	/	0	meestal geen verband
beleving werk (vitaliteit)	/	X	/	X	/	0	/
beleving werk (emotionele uitputting)	/	X	/	0	/	0	/
visie op eigen taak in de zorg voor leerlingen	/	X	/	/	/	/	/

Noot. 0 = geen significant verband, X = significant verband, / = niet onderzocht of geen informatie

LKR = leerkracht, ILB = interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator, DIR = directie

proef = proefafname, def = definitieve afname

Uit tabel 151 blijkt dat *het verloop van de CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid* de cliënttevredenheid van iedere onderwijsfunctie goed voorspelde. Bij de definitieve afname van iedere schoolvragenlijst hadden de frequentie van formeel overleg, de evaluatie van de duur van formeel overleg, het voorkomen van informeel overleg en de wachttijd tot overleg een significante relatie met de totaalscore. Bovendien bleek dat het informeren over de afspraken tussen school en CLB een significant effect had op de tevredenheid van de leerkrachten en interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren (op de directievragenlijst werd

deze onafhankelijke variabele niet bevraagd). Deze predictoren hadden dus consistent voor alle categorieën van schoolpersoneelsleden een significant effect op de cliënttevredenheid.

Tabel 151

CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid: algemeen overzicht

Predictor	proef LKR	def LKR	proef ILB	def ILB	proef DIR	def DIR	literatuur
frequentie formeel overleg	0	X	X	X	0	X	X
duur formeel overleg	X	X	0	0	X	X	/
evaluatie duur formeel overleg	X	X	X	X	X	X	/
informeel overleg	/	X	/	X	/	X	X
wachttijd overleg	X	X	X	X	X	X	/
informatie beleidsplan/-contract	X	X	X	X	/	/	X
knelpunten in de taakverdeling	/	/	/	X	/	/	/

Noot. 0 = geen significant verband, X = significant verband, / = niet onderzocht of geen informatie

LKR = leerkracht, ILB = interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator, DIR = directie

proef = proefafname, def = definitieve afname

Op basis van tabel 152 besluiten we dat *schoolkenmerken* eerder in beperkte mate de cliënttevredenheid van de schoolpersoneelsleden voorspelden. Schoolkenmerken zoals het onderwijsniveau en de onderwijsvormen hadden immers voor de meeste onderwijsfuncties geen significant effect op de totaalscore.

Tabel 152

Schoolkenmerken: algemeen overzicht

Predictor	proef LKR	def LKR	proef ILB	def ILB	proef DIR	def DIR	literatuur
onderwijsniveau	0	0	0	0	0	0	/
regulier vs. buitengewoon onderwijs	0	0	0	0	0	X	/
ASO	0	0	0	0	0	0	/
KSO	0	0	/	0	0	0	/
TSO	X	0	0	0	0	0	/
BSO	X	0	X	0	0	X	/
DBSO	0	/	/	/	0	0	/
middenschool	/	0	/	0	/	0	/
OKAN	/	0	/	0	/	0	/
aantal GOK-uren	/	0	/	0	/	0	/
aantal vestigingsplaatsen van de school	/	/	/	/	/	0	/
specifieke zorgomkadering (aantal schoolpersoneelsleden)	/	/	/	/	/	0	/
specifieke zorgomkadering (aantal zorguren/per week)	/	/	/	/	/	0	/

Noot. 0 = geen significant verband, X = significant verband, / = niet onderzocht of geen informatie

LKR = leerkracht, ILB = interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator, DIR = directie

proef = proefafname, def = definitieve afname

Uit tabel 153 lezen we af dat *het verloop van de CLB-ondersteuning aan de school* – zoals beoordeeld door de schoolpersoneelsleden – in het algemeen goed hun cliënttevredenheid voorspelde. De huidige CLB-ondersteuning aan de school en de discrepantie hiervan met de visie op de gewenste ondersteuning (taakopvatting) had bijvoorbeeld zowel tijdens de proefafname als de definitieve afname een significant effect op de tevredenheid van iedere onderwijsfunctie. Tijdens de definitieve afname had eveneens de evaluatie van de frequentie van vaste spreekuren en de evaluatie van de wisseling(en) binnen het CLB-team een significant verband met de totaalscore van alle categorieën van schoolpersoneelsleden.

Tabel 153

CLB-ondersteuning aan de school: algemeen overzicht

Predictor	proef LKR	def LKR	proef ILB	def ILB	proef DIR	def DIR	literatuur
taakopvatting (begeleidingsdomeinen)	X	X	X	X	X	X	/
taakopvatting (activiteiten)	X	X	X	X	X	X	X
frequentie vaste spreekuren	/	X	/	X	/	0	X
evaluatie vaste spreekuren	/	X	/	X	/	X	/
wisselingen CLB-medewerkers	0	0	X	0	X	X	/
evaluatie wisselingen CLB	0	X	0	X	0	X	/
aantal CLB-medewerkers verbonden aan de school	/	/	/	/	X	X	/

Noot. 0 = geen significant verband, X = significant verband, / = niet onderzocht of geen informatie
 LKR = leerkracht, ILB = interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator, DIR = directie
 proef = proefafname, def = definitieve afname

Net zoals de persoonskenmerken van het schoolpersoneelslid en de kenmerken van de school, blijkt uit tabel 154 dat de onderzochte *kenmerken van de CLB-medewerkers* eerder in beperkte mate de cliënttevredenheid voorspelden. Deze onafhankelijke variabelen voorspelden immers niet consistent voor iedere onderwijsfunctie de cliënttevredenheid.

Tabel 154

Kenmerken CLB-medewerker(s): algemeen overzicht

Predictor	proef LKR	def LKR	proef ILB	def ILB	proef DIR	def DIR	literatuur
geslacht	/	0	/	/	/	/	/
tewerkstellingsgraad	/	0	/	/	/	/	/
ambt	/	0	/	/	/	/	/
opleiding	/	0	/	/	/	/	/
leeftijd CLB-medewerker	/	0	/	0	/	X	/
ervaring binnen de CLB (PMS)-sector	/	0	/	0	/	X	/
ervaring binnen dit CLB	/	0	/	0	/	0	/
aantal scholen waaraan men als CLB-er verbonden is	/	X	/	0	/	0	/
beleving werk (vitaliteit)	/	0	/	0	/	0	/
beleving werk (emotionele uitputting)	/	0	/	0	/	0	/
jobsatisfactie	/	0	/	0	/	0	X
beleving (leermogelijkheden)	/	0	/	0	/	0	effect via jobsatisfactie
beleving (relaties met collega's)	/	0	/	0	/	0	effect via jobsatisfactie
beleving (relaties met oversten binnen CLB)	/	0	/	0	/	0	effect via jobsatisfactie
beleving (duidelijkheid werk als CLB-er)	/	X	/	0	/	0	effect via jobsatisfactie
beleving (communicatie)	/	0	/	0	/	0	effect via jobsatisfactie
beleving (inspraak)	/	0	/	0	/	0	effect via jobsatisfactie
beleving (overleg)	/	0	/	0	/	0	effect via jobsatisfactie
beleving (hulpmiddelen)	/	0	/	0	/	0	effect via jobsatisfactie
aantal jaren verbonden aan de school	/	0	/	0	/	X	effect via jobsatisfactie
frequentie formeel overleg	/	0	/	X	/	0	effect via jobsatisfactie
frequentie vaste spreekuren	/	0	/	X	/	0	effect via jobsatisfactie

Noot. 0 = geen significant verband, X = significant verband, / = niet onderzocht of geen informatie

LKR = leerkracht, ILB = interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator, DIR = directie

proef = proefafname, def = definitieve afname

Analoog met het verloop van de CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid en de school, had *het verloop van de samenwerking tussen school en CLB* een duidelijk verband met de cliënttevredenheid. De voorgelegde stellingen aan de CLB-medewerkers konden immers meestal de cliënttevredenheid van alle categorieën van schoolpersoneelsleden voorspellen. Slechts acht items (item1-3-8-13-15-19-21-23) hadden niet consistent voor iedere onderwijsfunctie een significant verband met de totaalscore (tabel 155).

Tabel 155

Samenwerking school-CLB (zoals gerapporteerd door de CLB-medewerkers): algemeen overzicht

Predictor	proef LKR	def LKR	proef ILB	def ILB	proef DIR	def DIR	literatuur
evaluatie ondersteuning (leerkrachten) (item 1)	/	0	/	0	/	X	/
evaluatie ondersteuning (ILB) (item 2)	/	X	/	X	/	X	/
evaluatie ondersteuning (directie) (item 3)	/	0	/	X	/	X	/
evaluatie zinvolheid werk binnen deze school (item 4)	/	X	/	X	/	X	/
evaluatie algemene tevredenheid school (leerkrachten) (item 5)	/	X	/	X	/	X	/
evaluatie algemene tevredenheid school (directie) (item 6)	/	X	/	X	/	X	/
evaluatie algemene tevredenheid school (ILB) (item 7)	/	X	/	X	/	X	/
waardering school (leerkrachten) (item 8)	/	X	/	0	/	X	/
waardering school (ILB) (item 9)	/	X	/	X	/	X	/
waardering school (directie) (item 10)	/	X	/	X	/	X	/
beleving aanwezigheid op school (item 11)	/	X	/	X	/	X	/
evaluatie verloop formeel overleg (item 12)	/	X	/	X	/	X	/
evaluatie maken van afspraken met de school (item 13)	/	X	/	0	/	X	/
evaluatie verwachtingen leerkrachten (item 14)	/	X	/	X	/	X	/
evaluatie verwachtingen ILB (item 15)	/	X	/	X	/	0	/
evaluatie verwachtingen directie (item 16)	/	X	/	X	/	X	/
houding t.a.v. kritische bedenkingen (ILB) (item 17)	/	X	/	X	/	X	/
houding t.a.v. kritische bedenkingen (directie) (item 18)	/	X	/	X	/	X	/
houding t.a.v. kritische bedenkingen (leerkrachten) (item 19)	/	X	/	0	/	X	/
complementariteit interne leerlingbegeleiding en CLB (item 20)	/	X	/	X	/	X	/

(vervolg tabel 155)

Predictor	proef LKR	def LKR	proef ILB	def ILB	proef DIR	def DIR	literatuur
evaluatie eerstelijnszorg school (item 21)	/	X	/	0	/	X	/
aanvaarding subsidiaire werking CLB (item 22)	/	X	/	X	/	X	/
evaluatie interne communicatie op school (item 23)	/	X	/	0	/	X	/
informatie over zorgactiviteiten op school (item 24)	/	X	/	X	/	X	/
duidelijkheid afspraken tussen school en CLB (item 25)	/	X	/	X	/	X	/
algemene tevredenheid samenwerking school-CLB (item 26)	/	X	/	X	/	X	/

Noot. 0 = geen significant verband, X = significant verband, / = niet onderzocht of geen informatie
LKR = leerkracht, ILB = interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator, DIR = directie
proef = proefafname, def = definitieve afname

4. Besluit

Uitgaande vanuit een model bestaande uit twee niveaus (directieleden binnen CLB's) bekeken we tijdens dit hoofdstuk in hoeverre een aantal onafhankelijke variabelen de cliënttevredenheid van directieleden kon voorspellen.

Ten eerste onderzochten we een aantal mogelijke predictoren op niveau van de *persoon van het schoolpersoneelslid* waaruit bleek dat geen enkel onafhankelijke variabele de totaalscore kon voorspellen.

Ten tweede bekeken we in welke mate het *verloop van de CLB-ondersteuning aan het schoolpersoneelslid* een effect had op de totaalscore. Volgende predictoren hadden een significant effect: frequentie van formele overlegmomenten, de duur van dergelijk overleg (en de evaluatie hiervan), de mogelijkheid tot informeel overleg met een CLB-medewerker en de wachttijd tot overleg.

Verder voorspelden enkele *schoolkenmerken* significant de cliënttevredenheid van de directieleden: regulier versus buitengewoon onderwijs en het al dan niet aanbieden van een BSO-richting door de school.

Volgende variabelen op vlak van het *verloop van de CLB-ondersteuning aan de school* hadden eveneens een effect op de cliënttevredenheid: taakopvatting ten aanzien van de CLB-ondersteuning aan de school, evaluatie van de frequentie van vaste spreekuren op school, het voorkomen van wisselingen binnen het CLB-team verbonden aan de school (+ de evaluatie hiervan) en het aantal CLB-medewerkers verbonden aan de school.

Bovendien vonden we enkele significante predictoren op niveau van het *CLB-team verbonden aan de school*: gemiddelde leeftijd van de CLB-medewerkers, gemiddelde ervaring binnen de CLB (PMS)-sector en gemiddeld aantal jaren verbonden aan de school.

Ten slotte peilden we bij de CLB-medewerkers naar hun visie op de samenwerking tussen de school en het CLB wat de cliënttevredenheid van de directieleden in het algemeen goed kon voorspellen. De overgrote meerderheid van de voorgelegde stellingen (25/26) kon de cliënttevredenheid van de directieleden voorspellen. Hieruit blijkt dat hoe beter de samenwerking tussen school en CLB - volgens de CLB-medewerker - verloopt, hoe meer tevreden directieleden over de CLB-ondersteuning zijn.

HOOFDSTUK 18.

SAMENVATTING EN BESLUIT

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

INHOUDSTAFEL

1. Inleiding
2. Psychometrische evaluatie schoolvragenlijsten
3. Tevredenheid schoolpersoneelsleden over de CLB-ondersteuning
4. Predictoren van tevredenheid
5. Afsluitende opmerkingen

1. Inleiding

Net zoals voor de cliëntengroep van leerlingen en ouders beoogden we voor de schoolpersoneelsleden gebruiksvriendelijke en psychometrisch goed onderbouwde tevredenheidsvragenlijsten te ontwikkelen. Ten tweede onderzochten we in welke mate schoolpersoneelsleden tevreden waren over verschillende aspecten van de dienstverlening door het CLB. Ten slotte brachten we verscheidene predictoren van de cliënttevredenheid in kaart die als aangrijpingspunten kunnen dienen om - vanuit cliëntperspectief - de CLB-werking te verbeteren. In wat volgt zullen we de onderzoeksopzet en de belangrijkste conclusies wat betreft het onderzoeksluik “schoolpersoneelsleden” samenvatten.

2. Psychometrische evaluatie schoolvragenlijsten

Tijdens *een eerste fase* formuleerden we op basis van nationale en internationale literatuur, analyse van bestaande tevredenheidsinstrumenten binnen de CLB-sector, gesprekken met schoolpersoneelsleden en andere relevante actoren (CLB-medewerkers, ...) een aanvankelijke itempool. Deze items situeerden we op basis van conceptuele overwegingen onder verscheidene a priori kwaliteitsdimensies (Ervaren resultaat, Bejegening, Deontologisch handelen, Bereikbaarheid, Informatie, Continuïteit van de ondersteuning, Participatie en Afstemming). Tijdens *een tweede fase (review)* legden we de aanvankelijke itempool voor aan verschillende schoolpersoneelsleden, CLB-medewerkers en beleidsmedewerkers, op basis waarvan we deze itempool aanpasten en reduceerden. Tijdens *het vooronderzoek (proefafname)* werden de voorlopige vragenlijsten afgenomen bij een steekproef van leerkrachten ($N = 1155$), interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren ($N = 293$) en directieleden ($N = 313$). Op basis van verschillende psychometrische criteria (o.a. het effect van de negatieve formulering op het antwoordpatroon) werden stellingen uit de voorlopige tevredenheidsvragenlijsten geschrapt. Dit leidde tot een leerkrachtvragenlijst bestaande uit 50 items, een vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren bestaande uit 56 items en een directievragenlijst dat 56 items omvatte. *Een vierde fase (definitieve afname)* hield in dat we aan een nog grotere steekproef van schoolpersoneelsleden de items voorlegden: 1586 leerkrachten, 532 interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en 570 directieleden. We verhoogden op basis van exploratorische en confirmatorische factoranalyse

de constructvaliditeit van de tevredenheidsvragenlijsten. De betrouwbaarheid (interne consistentie en test-hertest-betrouwbaarheid) werd eveneens in kaart gebracht.

De *leerkrachtvragenlijst* omvat 28 items die naar de cliënttevredenheid over specifieke aspecten van de CLB-ondersteuning peilen. Deze 28 items bevragen de tevredenheid over vier kwaliteitsdimensies, namelijk Bejegening, Ervaren resultaat, Bereikbaarheid en Communicatie. Deze subschalen stelden we samen op basis van een exploratorische factoranalyse (EFA). We omschrijven de verscheidene subschalen op de leerkrachtvragenlijst als volgt:

- Bejegening (negen items): verwijst naar de omgang van de CLB-medewerker met het schoolpersoneelslid, de school in het algemeen (leerlingen en personeelsleden) en de ouders, gekenmerkt door respect, empathie en interesse.
- Ervaren resultaat (negen items): peilt naar de resultaten die de cliënt ervaart dankzij de samenwerking met het CLB. Deze subschaal verwijst naar resultaten op emotioneel (bv. zich zekerder voelen), gedragsmatig (bv. het schoolpersoneelslid is beter in staat om met problemen om te gaan) en inzichtelijk vlak (bv. meer begrip voor de situatie van een leerling). Bovendien is er binnen deze subschaal aandacht voor de preventie van probleemsituaties, waarbij we voornamelijk denken aan het item “*De samenwerking met de CLB-medewerker helpt mij signalen van problemen bij leerlingen beter te onderkennen*”.
- Bereikbaarheid (zes items): verwijst naar verschillende aspecten van de bereikbaarheid van het CLB die vanuit oogpunt van de cliënt belangrijk zijn: voldoende aanwezigheid op school; korte wachttijd na het signaleren van een probleem; bereikbaarheid van de verschillende disciplines binnen het CLB; voldoende formele overlegmomenten (die op voorhand worden afgesproken tussen CLB en school) en ten slotte de bereikbaarheid tijdens eerder informele momenten (die niet op voorhand werden afgesproken, bv. tijdens koffiepauze).
- Communicatie (vier items): heeft betrekking op het voldoende/duidelijk informeren en het maken van duidelijke afspraken met de leerkracht door de CLB-medewerker.

Deze subschalen vonden we ook door middel van een confirmatorische factoranalyse (CFA) in een onafhankelijke steekproef van leerkrachten terug, wat bijkomende evidentie voor de constructvaliditeit van de leerkrachtvragenlijst biedt. Bovendien is de interne consistentie zeer goed, aangezien de Cronbachs alfa voor iedere subschaal hoger dan .80 was. De test-hertest-betrouwbaarheid is matig tot goed aangezien de test-hertest-correlatie varieerde tussen .68 (Bejegening) en .75 (Ervaren resultaat).

De kwaliteitsdimensies Bejegening, Ervaren resultaat en Bereikbaarheid konden we eveneens in de overige definitieve schoolvragenlijsten onderscheiden (met enkele verschillen op vlak van de items die deze subschalen omvatten). Deze gemeenschappelijke dimensies laten, tot op zekere hoogte, een vergelijking van de cliënttevredenheid tussen de schoolpersoneelsleden toe.

De *tevredenheidsvragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren* telt 28 items die peilen naar de tevredenheid over vier kwaliteitsdimensies, namelijk Bejegening (negen items), Ervaren resultaat (10 items), Bereikbaarheid (zes items) en Participatie (drie items). Deze subschalen werden samengesteld op basis van een EFA. De schaal Participatie is uniek voor deze schoolpersoneelsleden en heeft betrekking op de mate waarin de CLB-medewerker deze cliënten betreft in zijn ondersteunende activiteiten aan de school. De interne consistentie van de subschalen is zeer goed, aangezien de Cronbachs alfa (α) varieerde tussen .82 (Participatie) en .93 (Ervaren resultaat). De test-hertest-correlatie varieerde tussen .64 (Participatie) en .84 (Bereikbaarheid) en is dus matig tot goed.

Een derde schoolvragenlijst is de *directievragenlijst* en omvat 26 items die peilen naar de tevredenheid over vier kwaliteitsdimensies: Bejegening (negen items), Ervaren resultaat (10 items), Bereikbaarheid (vijf items) en Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg (twee items). De subschaal Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg is een unieke subschaal voor de directieleden. We stelden deze schalen samen, net zoals de overige schoolvragenlijsten, op basis van een EFA.

De subschalen van de directievragenlijst vonden we, net zoals bij de leerkrachtvragenlijst, door middel van een CFA terug in een onafhankelijke steekproef van directieleden. De interne consistentie van de subschalen varieert van voldoende (Samenwerking in het kader van de preventieve gezondheidszorg, $\alpha = .67$) tot zeer goed (Bejegening, Ervaren resultaat en Bereikbaarheid). De Cronbachs alfa voor Bejegening, Ervaren resultaat en Bereikbaarheid was respectievelijk .93, .94 en .84. De test-hertest-correlatie varieerde tussen .65 (Bejegening) en .81 (Ervaren resultaat) en is dus matig tot goed.

De directievragenlijst legt in vergelijking met de overige schoolvragenlijsten meer de nadruk op het schoolniveau aangezien de items meer in termen van “de school” (bv. “*De ondersteuning sluit aan bij de vragen van onze school*”) dan in termen van een persoonlijke

relatie geformuleerd werden (bv. *“De ondersteuning sluit aan bij mijn vragen”*). Hierdoor sluit de formulering van de items beter aan bij de specifieke positie van een directielid in een school.

We stelden vast dat we op basis van de literatuurstudie en interviews meer (a priori) dimensies konden formuleren dan in het onderzoek bij de schoolpersoneelsleden zelf werd bevestigd. De kijk van deze cliënten op de CLB-ondersteuning is dus minder gedifferentieerd dan die van onderzoekers. Drie a priori dimensies konden we empirisch als subschaal onderscheiden op iedere schoolvragenlijst, namelijk *Ervaren resultaat*, *Bejegening* en *Bereikbaarheid*. Op de definitieve vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren konden we daarenboven de subschaal *Participatie* empirisch onderscheiden. De overige a priori dimensies (*Deontologisch handelen*, *Informatie*, *Continuïteit van de ondersteuning* en *Afstemming*) zijn op itemniveau binnen één of meerdere subschalen vertegenwoordigd.

Wanneer we de schoolpersoneelsleden rechtstreeks vroegen naar de drie aspecten welke zij voornamelijk belangrijk vinden voor een goede CLB-ondersteuning, verwees de meerderheid van de leerkrachten, interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directieleden naar de ervaren resultaten (respectievelijk 53%, 53% en 56%). Leerkrachten wezen eveneens voornamelijk op het belang van een goede informatiedoorstroming (53%) en de opvolging van een situatie waarover men eerder een vraag had gesteld (50%). De interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren beklemtoonden, naast de ervaren resultaten, vooral het belang van een goede informatiedoorstroming (52%) (zoals de leerkrachten) en het betrokken worden door het CLB bij de verschillende stappen in de zorg voor leerlingen (participatie) (55%). De directieleden verwezen meestal, naast de ervaren resultaten, naar een voldoende participatie (55%) (zoals de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren) en naar de opvolging van een situatie waarover men eerder een vraag had gesteld (50%) (zoals de leerkrachten). Bovenstaande aspecten zijn ofwel op subschaalniveau ofwel op itemniveau aanwezig op de verschillende tevredenheidsvragenlijsten. We besluiten hieruit dat de vragenlijsten goed aansluiten bij wat schoolpersoneelsleden belangrijk vinden aan een goede CLB-ondersteuning. Het aspect “ervaren resultaat” is op iedere schoolvragenlijst een aparte subschaal. Op de vragenlijst voor interne begeleiders is “Participatie” eveneens een afzonderlijke subschaal. Op itemniveau komt dit aspect eveneens aan bod binnen de leerkrachtvragenlijst (bv. *“De CLB-medewerker maakt samen met mij duidelijke afspraken*

over wie welke taken op zich neemt bij een begeleiding”) en de directievragenlijst (bv. “Het CLB behandelt onze school als een gelijkwaardige partner in de zorg voor leerlingen”). Op iedere schoolvragenlijst staan ook meerdere items die naar de informatiedoorstroming tussen school en CLB peilen, bv. “De CLB-medewerker brengt interessante aanvullende informatie aan op overlegmomenten (MDO, ...)”. Binnen de subschaal Communicatie op de leerkrachtvragenlijst hebben twee van de vier items daarenboven betrekking op de omgang met informatie: “Ik krijg voldoende informatie over hoe de CLB-medewerker moet omgaan met vertrouwelijke gegevens over leerlingen” en “Ik krijg van de CLB-medewerker een begrijpbare uitleg over de resultaten van diagnostische onderzoeken (testen, observaties, ...)”. Ten slotte vinden we de opvolging van vragen/problemen op itemniveau terug binnen de leerkrachtvragenlijst (“De CLB-medewerker maakt samen met mij duidelijke afspraken over de evaluatie van een CLB-begeleiding waarin ik als leerkracht betrokken ben”) en binnen de vragenlijst voor interne begeleiders (“Er worden duidelijke afspraken met mij gemaakt over de opvolging van een situatie waarover ik een vraag had”).

3. Tevredenheid schoolpersoneelsleden over de CLB-ondersteuning

De *gemiddelde scores op de tevredenheidsitems* suggereren dat de schoolpersoneelsleden in het algemeen tevreden tot zeer tevreden zijn over de ondersteuning door het CLB. Voor de leerkrachten gingen de gemiddelde itemscores van 2.51 tot en met 3.59, voor de interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren van 2.67 tot en met 3.70 en voor de directieleden van 2.67 tot en met 3.69. Ieder item had dus een gemiddelde score boven het neutrale middelpunt van 2.50.

De eerder hoge tevredenheid blijkt verder uit de gemiddelde tevredenheid (totaalscore) en de (gemiddelde) algemene tevredenheidsscore. De *totaalscore* (gemiddelde over alle tevredenheidsitems, zonder de algemene tevredenheidsitem(s)) bedroeg immers op een vier-punten-schaal voor de leerkrachten, interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directieleden respectievelijk 3.00, 3.20 en 3.21. Voor deze schoolpersoneelsleden was de (gemiddelde) *algemene tevredenheidsscore* respectievelijk 2.97, 3.28 en 3.33 (eveneens op een vier-punten-schaal). Het algemene tevredenheidsoordeel van de leerkrachten was een gemiddelde van twee algemene tevredenheidsitems, één over de ondersteuning door de CLB-medewerker die geëvalueerd werd en één over de dienstverlening door het CLB-team

verbonden aan de school. Op de vragenlijst voor interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en de directievragenlijst, formuleerden we één algemene tevredenheidsvraag dat peilde naar de tevredenheid over de ondersteuning door het CLB-team verbonden aan de school.

De gemiddelde loyaliteitsscore is eveneens eerder hoog, aangezien deze voor de leerkrachten, interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directieleden respectievelijk 4.18, 4.53 en 4.64 bedroeg. De loyaliteitsvraag *“Zou u collega’s binnen de school aanraden om een beroep te doen op het CLB?”* werd gescoord op een vijf-punten-schaal gaande van zeker niet tot zeker wel.

Het was opmerkelijk dat de drie items met de hoogste gemiddelde scores dezelfde voor iedere groep van schoolpersoneelsleden waren én tot dezelfde kwaliteitsdimensie behoorden (namelijk Bejegening). Deze drie items zijn *“De CLB-medewerkers gaan discreet om met informatie over leerlingen en ouders”*, *“Ik kan de CLB-medewerkers vertrouwen”* en *“De CLB-medewerkers luisteren naar mijn visie (als directie, interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator, leerkracht)”*.

Verder was het opvallend dat de items met de twee laagste gemiddelden eveneens dezelfde voor de schoolpersoneelsleden waren. Deze twee items zijn *“Het CLB informeert mij (onze school) voldoende over nieuwe inzichten op vlak van de zorg voor leerlingen”* en *“Tijdens informele overlegmomenten (koffiepauze...) zijn de CLB-medewerkers voldoende bereikbaar”*. Voor de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directieleden was het item met het derde laagste gemiddelde ook hetzelfde, namelijk *“De CLB-medewerkers zijn voldoende aanwezig op school”*. Voor de leerkrachten is het item met de derde laagste score *“Ik kan gemakkelijk alle disciplines binnen het CLB bereiken indien ik een vraag wil stellen”*. Twee van de drie items met de laagste gemiddelde scores behoorden m.a.w. voor iedere groep van schoolpersoneelsleden tot de subschaal Bereikbaarheid. De gemiddelde subschaalscores tonen eveneens dat de schoolpersoneelsleden het meest tevreden zijn over de bejegening door de CLB-medewerkers en het minst over de bereikbaarheid van het CLB.

De algemene tevredenheid van iedere groep van schoolpersoneelsleden kon voorspeld worden door de subschalen Ervaren resultaat en Bereikbaarheid. Bij de leerkrachten leverden ook Bejegening en Communicatie een unieke bijdrage aan de voorspelling. Bij de interne

leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren was, naast Ervaren resultaat en Bereikbaarheid, de subschaal Participatie een significante voorspeller van de algemene tevredenheid. Bij de directieleden leverde ook Bejegening een significante bijdrage aan de voorspelling van de algemene tevredenheid.

4. Predictoren van tevredenheid

Door middel van multiniveau-analyses onderzochten we voor iedere onafhankelijke variabele afzonderlijk de mate waarin die de cliënttevredenheid kon voorspellen. Dit heeft als voordeel dat we de predictieve waarde van een omvangrijk aantal variabelen konden onderzoeken en als nadeel dat binnen het vooropgestelde tijdsbestek het niet mogelijk was om interactie-effecten tussen variabelen na te gaan. Bovendien dient opgemerkt dat zowel de mogelijke predictoren als de cliënttevredenheid op eenzelfde moment werden bevraagd, waardoor conclusies over oorzaak-gevolg-relaties in de regel niet mogelijk zijn.

De onderzoeksresultaten suggereren dat voornamelijk *het verloop van de CLB-ondersteuning* de cliënttevredenheid van de schoolpersoneelsleden kan voorspellen:

Ten eerste kon het al dan niet ontvangen van informatie over het beleidsplan (-of contract) en afsprakennota (of bijzondere bepalingen) de cliënttevredenheid van de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en de leerkrachten voorspellen. Leerkrachten en interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren die informatie kregen over het beleidsplan (-of contract) en afsprakennota (of bijzondere bepalingen), waren meer tevreden over de ondersteuning vanuit het CLB. We constateerden dit effect eveneens bij de proefafname en het sluit aan bij de suggestie vanuit de literatuur dat een goede informatiedoorstroming en communicatie een invloed heeft op het tot stand komen van realistische verwachtingen. Het lijkt ons daarom aangewezen dat de verschillende actoren binnen een school op de hoogte zijn van de afspraken tussen school en CLB.

Ten tweede waren interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren die weinig of geen knelpunten ervaarden in de taakverdeling met de CLB-medewerker(s) meer tevreden dan diegenen die van het tegenovergestelde overtuigd waren. Het maken van duidelijke afspraken over de rol van de interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator en de CLB-medewerker in de

leerlingenbegeleiding is dan ook een belangrijk aandachtspunt binnen de samenwerking tussen school en CLB.

Verder vonden we dat directieleden van scholen waaraan meer CLB-medewerkers verbonden waren, in hogere mate tevreden waren over de CLB-ondersteuning (op subschaalniveau was er enkel een effect op Ervaren resultaat). Een mogelijke verklaring is dat meer CLB-medewerkers samen ook meer deskundigheid binnenbrengen in de school. Het is mogelijk dat bepaalde CLB-medewerkers verbonden aan de school zich meer gespecialiseerd hebben in bepaalde materies en andere CLB-medewerkers meer deskundig zijn in andere inhoudelijke domeinen of taken.

Een ander aspect waarvan we het effect op de cliënttevredenheid onderzochten, was het voorkomen van wisselingen onder de CLB-medewerkers verbonden aan de school. Schoolpersoneelsleden die vonden dat de wisselingen binnen het CLB-team vlot waren verlopen, waren meer tevreden dan diegenen die deze wisselingen als vervelend omschreven. Enkel bij de directieleden stelden we vast dat het voorkomen van wisselingen op zich verband hield met een lagere cliënttevredenheid. Deze onderzoeksresultaten suggereren dat vanuit perspectief van de schoolpersoneelsleden eerder het verloop van de wisselingen van belang is dan het optreden van wisselingen. Daarom is een goede communicatie rond de overdracht van begeleidingen tussen school en CLB én tussen de CLB-medewerkers onderling belangrijk bij personeelsswisselingen. Een goede omkadering van de vervangende CLB-medewerker (bv. gesprekken met een meer ervaren CLB-medewerker ter ondersteuning van de vervangende CLB-medewerker) kan wellicht eveneens de kans verkleinen dat personeelsswisselingen binnen het CLB een negatieve invloed hebben op de cliënttevredenheid.

Verder had de discrepantie tussen de visie van de schoolpersoneelsleden op wat het CLB zou moeten doen én wat het CLB feitelijk uitvoert (taakopvatting), een effect op de cliënttevredenheid. Ten eerste waren de schoolpersoneelsleden minder tevreden indien zij wensten dat het CLB op één of meerdere domeinen meer ondersteuning zou bieden binnen de school dan het momenteel doet. In het geval van een discrepantie tussen de wensen van de schoolpersoneelsleden en de feitelijke begeleiding, wensten deze cliënten voornamelijk op het domein van het psychisch en sociaal functioneren en het domein van het leren en studeren meer ondersteuning vanuit het CLB. Ten tweede waren de schoolpersoneelsleden minder tevreden wanneer zij wensten dat het CLB binnen de school aan bepaalde activiteiten meer

tijd zou spenderen in vergelijking met andere activiteiten. Vanuit het perspectief van deze cliënten is het voornamelijk belangrijk dat het CLB meer tijd zou spenderen aan het voeren van individuele gesprekken met leerkrachten en het bieden van schoolondersteuning (preventie, ondersteuning van het zorgbeleid) dan momenteel het geval is.

Verskillende predictoren die het verloop van de CLB-ondersteuning beschreven, hadden betrekking op de organisatie en het verloop van het overleg tussen CLB en school. Schoolpersoneelsleden die voldoende vooraf vastgelegde overlegmomenten (formeel overleg) met het CLB hadden waarop zij niet te lang moesten wachten en die volgens hen lang genoeg duurden, waren meer tevreden over de CLB-ondersteuning. Leerkrachten en directieleden rapporteerden ook een hogere tevredenheid naarmate het formeel overleg doorgaans langer duurde. Hieruit blijkt het belang om regelmatig formeel overleg met de verschillende personeelsleden te organiseren, dat voldoende lang duurt en na het signaleren van een probleem tijdig kan plaatsvinden.

Vanuit het perspectief van de cliënt is het niet alleen van belang om regelmatig formele overlegmomenten te organiseren, maar ook om mogelijkheden te creëren dat een CLB-medewerker aanspreekbaar is tijdens eerder informele momenten (d.w.z., overlegmomenten die het schoolpersoneelslid en de CLB-medewerker niet op voorhand hadden afgesproken, bv. tijdens koffiepauzen). We stelden immers vast dat 84% van de leerkrachten, 94% van de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en 94% van de directieleden belangrijk vond om informeel overleg met een CLB-medewerker te hebben. Schoolpersoneelsleden die de mogelijkheid hadden om een CLB-medewerker tijdens informele momenten te spreken, waren bovendien meer tevreden dan diegenen die deze mogelijkheid niet hadden. Vanuit professionele overwegingen kan het voor de CLB-medewerker daarentegen niet altijd wenselijk zijn om zich ter beschikking van de schoolpersoneelsleden te stellen tijdens informele momenten (bv. wegens dringende hulpvragen vanwege andere cliënten, ...).

Verder werd de cliënttevredenheid van de schoolpersoneelsleden voorspeld door de evaluatie van het aantal vaste CLB-sprekken op school. Schoolpersoneelsleden die de frequentie van de vaste CLB-sprekken op school als positief beoordeelden, waren meer tevreden over de CLB-ondersteuning. Leerkrachten en interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren waren bovendien meer tevreden naarmate zij een hogere frequentie van de vaste gesprekken op school rapporteerden.

Het effect van de samenwerking tussen school en CLB op de cliënttevredenheid werd eveneens gesuggereerd door de data verkregen via de CLB-medewerkers verbonden aan de betrokken scholen. De schoolpersoneelsleden waren meer tevreden indien de samenwerking tussen school en CLB – volgens de CLB-medewerkers – volgende kenmerken had: de CLB-medewerker voelde zich gewaardeerd door de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren, directieleden en leerkrachten (waardering vanwege de leerkrachten voorspelde niet de tevredenheid van de interne leerlingbegeleiders/ zorgcoördinatoren); de CLB-medewerker voelde zich op zijn gemak binnen de school; de formele overlegmomenten op school verliepen vlot; afspraken tussen de schoolpersoneelsleden en de CLB-medewerker kwamen vlot tot stand (geen effect op de tevredenheid van de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren); de directieleden, leerkrachten en interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren hadden realistische verwachtingen ten aanzien van de CLB-ondersteuning (de verwachtingen van de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren voorspelden niet de tevredenheid van de directieleden); de schoolpersoneelsleden hadden een open houding ten aanzien van kritische bedenkingen vanwege de CLB-medewerker (de houding van de leerkrachten ten aanzien van kritische bedenkingen vanwege de CLB-medewerker voorspelde niet de tevredenheid van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren); de interne leerlingbegeleiding en de leerlingbegeleiding door het CLB vulden elkaar goed aan; de school nam haar verantwoordelijkheid op in de eerstelijnszorg aan leerlingen (geen effect op de tevredenheid van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren); de school aanvaardde de subsidiaire werking van het CLB; de interne communicatie binnen de school verliep vlot (geen effect op de tevredenheid van interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren); de school informeerde de CLB-medewerker voldoende over de interne zorgactiviteiten; tussen school en CLB waren duidelijke afspraken over datgene wat de schoolpersoneelsleden vanwege het CLB kunnen verwachten.

Verder suggereert de informatie verzameld via de CLB-medewerkers dat zij doorgaans een goed zicht hebben op de cliënttevredenheid van de schoolpersoneelsleden. Naarmate de CLB-medewerkers het gevoel hadden dat zij de schoolpersoneelsleden goed konden ondersteunen en de indruk hadden dat men in het algemeen tevreden was over de ondersteuning, waren de cliënten inderdaad meer tevreden. Net zoals bij de ouders en leerlingen, beschouwen we de zelfreflectie en de reflectie over het ondersteuningsproces dan ook als een belangrijk aanknopingspunt om verbeteracties te formuleren.

Het effect van de *kenmerken van de CLB-medewerker* op de cliënttevredenheid, leek eerder beperkt te zijn in vergelijking met het effect van de samenwerking tussen CLB en school. Weinig door ons onderzochte kenmerken hadden een effect. We stelden ten eerste vast dat de leerkrachten meer tevreden waren naarmate de CLB-medewerkers meer duidelijkheid ervaarden binnen hun werk. De duidelijkheid had betrekking op de wederzijdse verwachtingen tussen de CLB-medewerkers onderling en de inhoud van de taken als CLB-medewerker. Dit onderstreept het belang dat voor een CLB-medewerker duidelijk vastligt wat zijn taken inhouden binnen de school, zodat ook anderen (cliënten, collega's, ...) realistische verwachtingen kunnen hebben.

Voor de directieleden stelden we verder vast dat, in tegenstelling tot de overige schoolpersoneelsleden, de leeftijd en ervaring van de CLB-medewerker een effect hadden op de cliënttevredenheid. Naarmate de CLB-medewerkers meer professionele ervaring in de CLB (PMS)-sector hadden en ouder waren, waren de directieleden immers meer tevreden.

Bovendien voorspelde het aantal jaren dat men als CLB-medewerker aan de school verbonden was de cliënttevredenheid van het bevraagde directielid binnen deze school. Hoe langer de CLB-medewerkers aan de school verbonden waren, hoe hoger immers de gemiddelde tevredenheid van de directieleden bedroeg. Indien de CLB-medewerkers langer aan dezelfde school verbonden zijn, heeft dit mogelijk tot gevolg dat zij de schoolcultuur, de schoolpersoneelsleden, leerlingen, ouders, ... beter kennen waardoor de dienstverlening meer op maat van de cliënt kan verlopen.

Net zoals de bevraagde kenmerken van de CLB-medewerker, hadden de onderzochte *schoolkenmerken* eerder weinig effect op de cliënttevredenheid. Kenmerken zoals onderwijsniveau, onderwijsvormen, ... hadden geen significant effect op de tevredenheid van de schoolpersoneelsleden. Echter, indien een school een BSO-richting aanbood en/of tot het buitengewoon onderwijs behoorde, was het bevraagde directielid gemiddeld genomen wel meer tevreden over de CLB-ondersteuning. Op subschaalniveau vonden we het effect van de aanwezigheid van een BSO-richting binnen de school enkel terug voor Ervaren resultaat. Het effect van het behoren tot het buitengewoon onderwijs vonden we op subschaalniveau enkel terug voor Ervaren resultaat en voornamelijk Bereikbaarheid (wat vermoedelijk kan worden verklaard doordat een CLB voor het buitengewoon onderwijs in het algemeen meer personeelsleden kan inzetten in vergelijking met het regulier onderwijs).

Ten slotte onderzochten we verscheidene predictoren die verwezen naar *kenmerken van de schoolpersoneelsleden*. Leerkrachten en interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren waren meer tevreden naarmate ze langer in de school en het onderwijs actief waren (het was dan ook begrijpelijk dat we eveneens voor de leeftijd van het schoolpersoneelslid een effect in dezelfde richting vaststelden). Mogelijk hebben zij doorheen hun opeenvolgende ervaringen met het CLB een genuanceerder beeld opgebouwd op vlak van de mogelijkheden en beperkingen van de dienstverlening waardoor ze wellicht meer realistische verwachtingen hebben.

Verder bleek dat interne leerlingbegeleiders en zorgcoördinatoren die voltijds in de school werkzaam waren, meer tevreden waren dan diegenen die deeltijds deze functie uitoefenden. Ook wanneer we rekening hielden met de andere functies die zij in de school vervulden, bleef dit effect van een hogere tewerkstellingsgraad aanwezig. Voor de leerkrachten vonden we daarentegen dat deeltijdse leerkrachten meer tevreden waren in vergelijking met leerkrachten met een voltijdse lesopdracht. Een significant effect van de tewerkstellingsgraad als leerkracht was echter afwezig wanneer we ook rekening hielden met hun andere functies binnen de school. Mogelijk zijn leerkrachten die bijvoorbeeld een bijkomende functie van interne leerlingbegeleider of coördinator uitoefenen, op één of andere manier meer betrokken in de samenwerking met het CLB.

Bovendien vonden we zowel voor de leerkrachten als de interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren dat naarmate zij zich meer energiek, sterk en fit voelden in hun jobuitoefening, zij ook meer tevreden waren over de CLB-ondersteuning. Leerkrachten die zich emotioneel meer uitgeput voelden, waren daarentegen in mindere mate tevreden. Mogelijk heeft het persoonlijke welbevinden een effect op de wijze waarop een persoon de omgeving rondom zich percipieert, en dus ook de ondersteuning vanwege het CLB. Naarmate het schoolpersoneelslid zich minder goed in zijn vel voelt, veronderstellen we dat de drempel lager ligt om de CLB-ondersteuning als negatief te percipiëren.

Leerkrachten waren meer tevreden over de CLB-ondersteuning indien zij overtuigd waren dat de begeleiding van leerlingen met moeilijkheden een belangrijke taak voor hen was. Leerkrachten hebben binnen de eerste lijnszorg aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften een actieve en belangrijke rol in het onderwijs. Ook de CLB-werking is op die aanname gebaseerd. Indien de leerkracht niet dezelfde opvatting heeft over de invulling

van zijn rol in vergelijking met de CLB-medewerker, leidt dit verschil wellicht tot een lagere cliënttevredenheid. Het samen bespreken van de voor- en nadelen van een bepaalde aanpak en het bevragen van de nood aan ondersteuning bij het uitvoeren van bepaalde taken door de leerkracht, kunnen belangrijke aangrijpingspunten zijn om – zoveel als mogelijk – te vermijden dat de eigen taakopvatting van de leerkracht de cliënttevredenheid negatief beïnvloedt.

5. Afsluitende opmerkingen

De ontwikkelde tevredenheidsvragenlijsten voor leerkrachten, interne leerlingbegeleiders/zorgcoördinatoren en directieleden zijn psychometrisch degelijk onderbouwde instrumenten. De resultaten tonen immers aan dat de vragenlijsten meten wat ze beweren te meten, namelijk de cliënttevredenheid van schoolpersoneelsleden over een aantal belangrijke aspecten van de CLB-ondersteuning (Ervaren resultaten, Bejegening, ...). Bovendien blijkt uit de interne consistentie en de test-hertestbetrouwbaarheid dat de vragenlijsten betrouwbare meetresultaten opleveren.

Verder beschouwen we het instrumentarium als gebruiksvriendelijk, omdat de lengte van de vragenlijsten zo beperkt mogelijk is, zonder dat – vanuit het perspectief van de cliënt – belangrijke kwaliteitsaspecten niet aan bod komen. De verschillende vragenlijsten zijn ook tot op zekere hoogte inhoudelijk analoog op item- en subschaalniveau, waardoor een vergelijking van de cliënttevredenheid bij de verschillende schoolpersoneelsleden enigszins mogelijk is. We menen dan ook dat de aangereikte instrumenten zeer bruikbaar zijn in het kader van de kwaliteitszorg van de samenwerking tussen school en CLB.

Een beperking is dat de ontwikkelde vragenlijsten slechts een onderdeel kunnen vormen van ruimere initiatieven inzake kwaliteitsevaluatie. Hierbij denken we bijvoorbeeld aan het voeren van gesprekken met de schoolpersoneelsleden waarin meer nuances kunnen worden aangebracht zodat de cliënttevredenheid diepgaander wordt bevraagd.

Verder lijkt het ons aangewezen dat de implementatie van het instrumentarium ervan uitgaat dat tevredenheidsonderzoek in eerste instantie als doelstelling heeft om de dagelijkse praktijk van de dienstverlening te verbeteren (en niet te verantwoorden). Tevredenheidsresultaten dienen immers aangewend te worden om doelgerichte initiatieven ter verbetering van de

dienstverlening te plannen. Daarom is het aangewezen dat tevredenheidsonderzoek gepaard gaat met een interne motivatie en nood aan zelfverbetering bij de dienstverlenende organisatie. Literatuur wijst er immers op dat autonome (intrinsieke) motivatie een belangrijke hefboom is om te leren (Vanhoof & Van Petegem, 2007). Dit impliceert dan ook dat de CLB's een belangrijke rol in het tevredenheidsonderzoek dienen te hebben (afname, interpretatie van de tevredenheidsresultaten, terugkoppeling naar de CLB-medewerkers, ...), zodat ze zich betrokken voelen bij de cliëntenbevraging en hun wil om daadwerkelijk iets met de resultaten te doen gestimuleerd wordt.

Hoewel tevredenheidsonderzoek bij cliënten waardevolle aangrijpingspunten voor verbetering van de CLB-ondersteuning kan bieden, wijzen we erop dat de evaluatie van de kwaliteit van de dienstverlening niet alleen op de visie van cliënten kan gebaseerd zijn. Er zijn immers nog andere mogelijke perspectieven op kwaliteit (formeel juridisch, vakwetenschappelijk, ...) (Dekeyser, Meulemans, & Meyers, 2001)²⁷ die implicaties hebben voor de kwaliteitszorg van een dienstverlenende organisatie. Ten slotte is het niet ondenkbaar dat de verschillende cliëntengroepen binnen het CLB enigszins een andere visie op kwaliteit en andere verwachtingen ten aanzien van de dienstverlening hebben. Het is dan ook een uitdaging om een aanvaardbaar evenwicht te realiseren tussen de verwachtingen van de verscheidene cliëntengroepen, rekening houdende met andere perspectieven op kwaliteit (zoals professionele standaarden).

²⁷ Voor een uitleg van mogelijke perspectieven op kwaliteit, zoals onderscheiden door Dekeyser, Meulemans, & Meyers (2001), zie hoofdstuk 1 – paragraaf 3 – in “Tevredenheid in Centra voor leerlingenbegeleiding: ontwikkeling van een instrumentarium. Onderzoeksluik ouders en leerlingen” (Verschuere, Colpin, Ghesquière, Hellinkx, Maes, Penne, & Scheurweg, 2007).

HOOFDSTUK 19
AFNAME TEVREDENHEIDSVRAGENLIJSTEN:
steekproefprocedure & interpretatie

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

INHOUDSTAFEL

1. Inleiding

2. Steekproefprocedure

2.1. Ouder- en leerlingvragenlijst

2.2. Schoolvragenlijsten

3. Interpretatie resultaten

1. Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we enkele aspecten die van belang zijn bij toekomstig gebruik van de ontwikkelde tevredenheidsvragenlijsten door CLB's. Ten eerste komen enkele richtlijnen voor de selectie van ouders en leerlingen aan bod (2.1), gevolgd door deze voor de cliëntengroep van de schoolpersoneelsleden (2.2). Ten slotte vermelden we enkele aandachtspunten bij de interpretatie van de tevredenheidsresultaten (2.3).

In het algemeen werd bij de voorgestelde procedure gestreefd naar een zo groot mogelijke gelijkheid met de afnameprocedure in het onderzoek waarin de normering van de vragenlijsten plaats vond. Voor de interpretatie van de scores heeft dit het voordeel dat deze – via omzetting in normscores - vergeleken kunnen worden met de scores van de referentiegroep van het OBPWO-onderzoek. De voorgestelde procedure laat tegelijk evenwel ruimte voor het maken van eigen, verantwoorde keuzes door CLB's, rekening houdend met eigen (onderzoeks)vragen en haalbaarheidsoverwegingen.

Bij de voorgestelde procedure wordt ervan uitgegaan dat het tevredenheidsonderzoek kadert binnen de zelfevaluerende activiteiten die een centrum onderneemt. Het tevredenheidsonderzoek is daarbij geen doel op zich, maar een middel om gerichte acties op te zetten voor het optimaliseren van (cliënttevredenheid over) de kwaliteit van de dienstverlening. In de rapportering van de resultaten van het tevredenheidsonderzoek dienen deze geplande acties dan ook aan bod te komen.

2. Steekproefprocedure

2.1 Ouders en leerlingen

We formuleren volgende richtlijnen voor de selectie van ouders en leerlingen bij toekomstige afname van de ouder- en leerlingvragenlijst. Uitgangspunt is het streven naar zoveel mogelijk gelijkheid met de afnameprocedure in het onderzoek waarin de normering van de vragenlijsten plaats vond. Afwijkingen hiervan (bijv. het rekruteren van een relatief groter aantal cliënten uit bepaalde groepen) kunnen, maar dienen verantwoord te worden in het rapport. De normscores zijn in dat geval slechts indicatief; de ruwe scores behouden wel hun waarde.

1. De oudervragenlijst wordt afgenomen van ouders van leerlingen jonger dan 14 jaar (basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs) die door de centra *individueel* werden begeleid in het kader van *vraaggestuurde* werking of *spijbelproblemen*. De leerlingvragenlijst wordt afgenomen van leerlingen ouder dan 12 jaar (secundair onderwijs) die aan dezelfde voorwaarde voldoen. Het CLB dient daarenboven *minstens twee contacten* met deze cliënten te hebben gehad. Een centrum krijgt uiteraard het meest volledige beeld van de kwaliteit van haar dienstverlening indien de cliënten van *alle* CLB-medewerkers (ook deeltijds werkenden) die betrokken zijn bij de vraaggestuurde begeleiding en de begeleiding van spijbelproblemen worden bevestigd. Dit verdient dan ook aanbeveling. Indien het bevestigen van alle in aanmerking komende personeelsleden praktisch of financieel niet haalbaar is (bv. voor zeer grote centra), kan een selectie van personeelsleden plaats vinden. Cruciaal is dat deze selectie *at random* gebeurt, bijvoorbeeld op basis van de volgorde van de beginletter van de familienaam van de CLB-medewerkers. De concrete selectiewijze dient beschreven te worden in het rapport.

2. Voor *twee* vooraf afgebakende *periodes* van *drie maanden* selecteert elke deelnemende CLB-medewerker telkens *de eerste 5 cliënten* die hij/zij heeft begeleid tijdens die periode en die aan de voorwaarden (zie boven) voldoen. Op basis van verkennende gesprekken tijdens het OBPWO-onderzoek, bleken de periodes november-januari en maart-mei om verscheidene redenen (o.m. verwachte variëteit van hulpvragen) gepast. Indien de afname plaatsvindt in het eerste trimester, kiest men voor november-januari en maart-mei van het voorgaande schooljaar. Indien de afname plaatsvindt in het tweede of derde trimester, dan kiest men voor maart-mei van het voorgaande schooljaar en november-januari van het lopende schooljaar. Voor elke deelnemende CLB-medewerker worden op die manier 10 cliënten toevallig geselecteerd. Voor medewerkers van het team *basisonderwijs* gaat het om *10 ouders*; voor medewerkers van het team *secundair onderwijs* om *10 leerlingen*. Daar bovenop kan elke medewerker van het team secundair onderwijs ook nog *2 ouders* van leerlingen uit de eerste graad bevestigen (bv. de eerste ouderbegeleiding in elke periode).

Rekening houdend met het te verwachten responspercentage (ongeveer 50 % in het OBPWO-onderzoek), wordt aanbevolen om het aantal geselecteerde cliënten per medewerker indien nodig op te drijven zodat voor het CLB een minimum van een 300-tal verstuurd vragenlijsten per cliëntengroep (ouders en leerlingen) wordt bereikt.

Cliënten die slechts één maal contact hebben gehad met een CLB-medewerker worden volgens deze werkwijze niet bevraagd. Tal van vragen over het verloop van de begeleiding kunnen door hen immers moeilijk op geldige wijze worden beantwoord. Om die reden werden ze ook niet in het oorspronkelijke onderzoek opgenomen. Dat neemt niet weg dat het in het kader van een globale zelfevaluatie voor een CLB ook belangrijk kan zijn een zicht te hebben op de aard en kwaliteit van die contacten (voor welke soort hulpvragen? waarom slechts één contact (nodig?)) en hun aandeel in het totale aantal begeleidingen van CLB-medewerkers.

3. De tevredenheidsvragenlijsten zijn modulair opgebouwd. De *basismodule* omvat de *eigenlijke tevredenheidslijst* (31 items voor ouders en 28 items voor leerlingen), die een zicht geeft op de algemene tevredenheid en het oordeel van ouders en leerlingen op de onderscheiden tevredenheidsdimensies: bejegening, ervaren resultaat, bereikbaarheid, continuïteit en informatie. Bijkomend kan, indien gewenst, nog een *uitbreidingsmodule* worden aangeboden waarin gepeild wordt naar praktische aspecten van het *verloop van de begeleiding*: hoe men informatie kreeg over het CLB, hoe men bij het CLB terecht kwam, waarvoor men begeleiding kreeg, wachttijden, aantal gesprekken en duur, ...

4. Aangezien cliënttevredenheid kan veranderen doorheen de tijd, is een regelmatige bevraging ervan noodzakelijk. Anderzijds moet de periodiciteit haalbaar zijn en dient er voldoende tijd te zijn om welbepaalde acties (naar aanleiding van tevredenheidsmetingen) te kunnen implementeren en op hun effect te evalueren. We opteren daarom voor een *driejaarlijkse bevraging* van de begeleide ouders en leerlingen. De tevredenheidsresultaten vormen op die wijze ook een waardevolle informatiebron waarop CLB en school een beroep kunnen doen bij de driejaarlijkse evaluatie en herziening van hun beleidsplan – of contract.

5. *Anonimiteit*: Vragenlijsten worden door het CLB via de post verstuurd naar de geselecteerde cliënten. Op de tevredenheidsvragenlijsten zelf staat geen naam of adres vermeld. De cliënten dienen ervan op de hoogte te worden gebracht dat de vragenlijsten volledig *anoniem* worden ingevuld en strikt *vertrouwelijk* worden behandeld. Omwille van die anonimiteit is het ook aangewezen dat de ouders en leerlingen zelf – zonder dat ze hun naam dienen te noteren – de vragenlijst via de post terugsturen naar het CLB (eerder dan ze bv. de vragenlijst afgeven aan de school of een CLB-medewerker verbonden aan de school van de leerling). Om de responsgraad te verhogen, kan het nodig zijn herinneringsbrieven te versturen. Om dit mogelijk te maken, dient elke vragenlijst voorzien te zijn van een unieke

code die, in een apart bestand dat enkel toegankelijk is voor de coördinator van de afnames (kwaliteitscoördinator, zie verder), gekoppeld wordt aan de respectievelijke cliëntgegevens (naam en adres). De coördinator gebruikt deze koppeling om na te gaan aan wie een herinneringsbrief moet worden verstuurd en behandelt deze informatie geheel vertrouwelijk.

2.2 Schoolpersoneelsleden

We formuleren volgende richtlijnen voor de selectie van de schoolpersoneelsleden in het kader van toekomstig tevredenheidsonderzoek door de CLB's. Ook hier werd gestreefd naar zoveel mogelijk gelijkenis met de afnameprocedure in het onderzoek waarin de normering van de vragenlijsten plaats vond. Afwijkingen, zoals oversampling van bepaalde cliëntengroepen, kunnen mits verantwoording in het rapport. De normscores zijn in dat geval slechts indicatief (maar de ruwe scores behouden wel hun waarde).

1. De bevraging handelt over de samenwerking met het CLB tijdens *het schooljaar voorafgaand aan de bevraging*. Om een zo volledig mogelijk zicht te krijgen op de tevredenheid van de scholen, raden we aan om *alle* scholen in het werkingsgebied van een CLB te bevragen (naargelang het CLB kan dit aantal variëren van een 20-tal tot een 180-tal). Drie soorten personeelsleden in deze scholen worden bevraagd:

- a) één *directielid*, namelijk degene die het beste zicht heeft op de samenwerking met het CLB;
- b) één *interne leerlingbegeleider/zorgcoördinator*, nl. diegene die de meeste uren voor interne leerlingbegeleiding/zorg in zijn/haar takenpakket heeft (indien wenselijk kunnen er ook meerdere interne leerlingbegeleiders worden bevraagd);
- c) enkele leerkrachten, *toevallig* geselecteerd (bv. op basis van de eerste letter van hun familienaam) door de coördinator van de afname in de school (bv. directie). Op basis van het gevoerde onderzoek kunnen de volgende richtlijnen voor aantallen voorop worden gesteld. Voor secundaire scholen: twee leerkrachten per graad (door de toevallige selectie van leerkrachten zijn normaliter ook verschillende onderwijsvormen vertegenwoordigd in scholen die meerdere onderwijsvormen aanbieden). Voor basisscholen: 1 kleuterleid(st)er en 2 leerkrachten lager onderwijs (uit een verschillende graad). Voor autonome kleuterscholen: 2 kleuterleid(st)ers. Voor autonome lagere scholen: 1 leerkracht uit elke graad. *Voorwaarde* om

geselecteerd te worden is wel dat deze leerkrachten tijdens het schooljaar waarop de bevraging betrekking heeft *minstens twee contacten* had met een CLB-medewerker over een leerling of leerlingengroep in zijn/haar klas of over een project dat de school uitwerkt. Indien (financieel) haalbaar voor een CLB en afhankelijk van het aantal scholen dat het begeleidt, kunnen deze aantallen worden uitgebreid. Gegeven de samenstelling van de normgroep, is het aan te bevelen een gelijke vermenigvuldigingsfactor te hanteren in alle scholen uit het werkingsgebied.

Voor alle bevroegde schoolpersoneelsleden geldt dat zij tijdens het schooljaar waarin de samenwerking met het CLB beoordeeld wordt *minimaal zes maanden werkzaam* moeten zijn geweest in de school.

3. De tevredenheidsvragenlijsten zijn, net als voor leerlingen en ouders, modulair opgebouwd: De *basismodule* omvat de *eigenlijke tevredenheidslijst* (28 items voor leerkrachten en interne begeleiders/zorgcoördinatoren; 26 items voor directieleden) die een zicht geeft op de algemene tevredenheid en het oordeel van ouders en leerlingen op de onderscheiden tevredenheidsdimensies. Bijkomend kan, indien gewenst, nog een *uitbreidingsmodule* worden aangeboden waarin gepeild wordt naar andere aspecten van de CLB-ondersteuning: aantal overlegmomenten, duur van formele overlegmomenten, taakopvattingen, enzovoort.

4. Net als voor ouders en leerlingen wordt gekozen voor een *driejaarlijkse bevraging* van de school. Indien deze bevraging gebeurt in het schooljaar voor het opmaken van de nieuwe beleidscontracten of –plannen, kunnen CLB en school een beroep doen op de tevredenheidsresultaten bij de evaluatie en herziening van hun beleidsplan – of contract.

5. *Anonimiteit*: Vragenlijsten worden door het CLB bezorgd aan de coördinator van de afdeling in de school (bv. de directie). Deze coördinator staat in voor de selectie van schoolpersoneelsleden (volgens de hierboven gegeven instructies), bezorgt de vragenlijsten aan deze respondenten en verzamelt ze (onder gesloten omslag). De bundel vragenlijsten wordt vervolgens via de post naar het CLB gestuurd. Dit garandeert de anonimiteit van de bevraging. Uiteraard kan een school er ook voor kiezen haar antwoorden op deze vragenlijst achteraf op een open manier met de betrokken CLB-medewerkers te bespreken, bijvoorbeeld naar aanleiding van een bespreking van een beleidsplan/–contract of afsprakennota/bijzondere bepalingen.

Zowel voor het tevredenheidsonderzoek bij ouders en leerlingen als bij de schoolactoren, geldt dat bij voorkeur één persoon in het CLB verantwoordelijk is voor de gehele coördinatie van de afname (steekproeftrekking; versturen of bezorgen van vragenlijsten; verzamelen van gegevens; versturen van herinneringsbrieven, ...). Hij/zij is tevens de contactpersoon voor cliënten die vragen hebben over de afname. De *kwaliteitscoördinator* van het centrum is normaliter het beste geplaatst om deze rol te vervullen.

3. Interpretatie resultaten

Om de interpretatie van de tevredenheidsresultaten te vergemakkelijken, vindt u in bijlage 26 per tevredenheidsvragenlijst op niveau van de subschalen enerzijds de koppeling van gemiddelde subschaalscores aan *percentielen (decielen)* en anderzijds de respectievelijke gemiddelden in de normeringsonderzoeken samen met het *95%-betrouwbaarheidsinterval*. Deze gegevens zijn gebaseerd op de resultaten van de onderzoeksgroep die bevraagd werd tijdens het OBPWO-onderzoek 04.02.

Een percentiel beschrijft de plaats van scores binnen de gehele scoreverdeling. Het x-de percentiel van een verdeling is de score op de antwoordschaal (i.c. van 1 tot en met 4), zodanig dat x procent van de scores lager of eraan gelijk is (Moore & McCabe, 1997). Bijvoorbeeld, 10% van de directieleden heeft een gemiddelde score lager of gelijk aan 2.30 op de subschaal Ervaren resultaat.

Een betrouwbaarheidsinterval geeft de onder- en bovengrens weer waarbinnen de werkelijke waarde van het subschaalgemiddelde zich met een bepaalde graad van zekerheid bevindt. Bijvoorbeeld, het 95%-betrouwbaarheidsinterval voor de subschaal Ervaren resultaat op de directievragenlijst geeft aan dat de werkelijke gemiddelde score op deze subschaal zich met een kans van 95 % tussen 3.01 en 3.11 bevindt.

De beschikbaarheid van deze gegevens laat toe om de eigen resultaten te situeren t.o.v. resultaten bekomen in het oorspronkelijke normeringsonderzoek. Ze geven echter een *relatieve* norm aan. Een CLB dat op een bepaalde dimensie laag scoort t.o.v. de normgroep (bv. pc. 10) doet het in absolute termen niet noodzakelijk slecht. Het is immers mogelijk dat

de groep CLB's in zijn geheel zeer hoog scoort op die dimensie. Het onderscheid tussen relatieve en absolute normen moet bij de interpretatie steeds duidelijk voor ogen worden gehouden. Relatieve normen kunnen enkel worden gebruikt met het oog op continue optimalisatie en verbetering en niet voor sanctionerende doeleinden.

Een gemiddelde schaalscore is in *absolute* termen niet voldoende te noemen wanneer die zich onder het neutrale schaal midden (2.5) situeert.