

Op weg naar een Warme School

Welbevinden en betrokkenheid als sleutelindicatoren

Een onderzoekstraject in secundaire scholen op initiatief van het Fonds Ga voor Geluk

“In Vlaanderen stappen elk jaar 1.200 mensen uit het leven. Dat zijn er dubbel zoveel als in Nederland. 12.000 mensen hebben een poging ondernomen, en bij vele anderen blijven suïcidale gedachten malen in het hoofd. Het zijn dramatische cijfers, waar het Fonds Gavoorgeluk zich niet bij neerlegt. Gavoorgeluk wil depressie en suïcide in Vlaanderen helpen voorkomen en zo bijdragen tot meer geluk in de samenleving. Het vraagt aandacht voor mensen met groeipijnen, in de eerste plaats jongeren. Gavoorgeluk richt zich daarbij op universele of primaire preventie, het wil met andere woorden alle jongeren veerkrachtig maken.” <http://www.gavoorgeluk.be/over-ons>

1. Situering

1.1 Wat zeggen de cijfers?

In longitudinale gezondheidsenquêtes (Gisle, L. et al., 2018) geeft 33% van de Belgische bevolking aan last te hebben van psychisch onwelbevinden. Dit is bijna 10% meer dan vijftien jaar terug. Het aandeel jongeren (11 – 15 jaar) dat hun mentale gezondheid als uitstekend beoordeelt, ligt in Vlaanderen beduidend lager dan het internationale gemiddelde (Inchley et. al., 2020). Bijna 20% van de Vlaamse adolescenten rapporteert matig ernstige tot ernstige psychische klachten (Kirtley et. al, 2019). De vijf meest gerapporteerde klachten bij min-18 jarigen zijn: moeilijk vrienden maken/houden, problemen op school, gepest worden en ouders die scheiden/gescheiden zijn (Vancayseele, Portzky, & van Heeringen, 2019). Bijna 17% van de jongeren in de laatste graad van het secundair onderwijs heeft zich een of meerdere keren opzettelijk een kwetsuur toegebracht. Op de leeftijd van 17-18 jaar heeft 12% van de jongens en 20% van de meisjes meerdere keren overwogen uit het leven te stappen, meer in het bso dan in de andere studieniveaus (onderzoek UGent, 2014). Het hoogste aantal suïcidepogers is terug te vinden in de leeftijdscategorie 15-29 jaar. Bijna de helft van de Vlaamse jongeren zegt de afgelopen 6 maanden minstens één keer zelf iemand te hebben gecyberpest en een grote meerderheid van de jongeren wordt op school met emotioneel en fysiek geweld geconfronteerd (Groenen et al., 2018).

1.2 Waarop preventie richten?

Zelfdoding is maar de top van de ijsberg. We kunnen er een lange reeks zorgwekkende vaststellingen aan koppelen die in Vlaanderen prominent aanwezig zijn: depressie – (faal)angst – het gebruik van middelen (pijnstillers, alcohol, drugs...) – zelfverminking – relationele problemen – verstoorde opvoedingsrelaties – destructief gedrag zoals vandalisme, agressie, delinquentie, partnergeweld, kindermishandeling, familiedrama's, racisme, terrorisme...

Wat is de gemeenschappelijke wortel van al dat leed? Zonder de rol van de omgeving te miskennen, komen we uit bij hoe mensen sociaal-emotioneel in elkaar zitten, bij hun geestelijke gezondheid. Daar ligt het fundament en dus de opdracht: kinderen en jongeren te laten uitgroeien tot volwassenen die zich goed in hun vel voelen, die veerkracht hebben. Daardoor kunnen ze adequaat omgaan met emoties en laten ze deze niet uitmonden in gespannen relaties en destructief gedrag ten aanzien van anderen en zichzelf.

1.3 Hoe aanpakken?

We hebben te maken met een omvangrijke problematiek die een enorme impact heeft op de samenleving en de kwaliteit van leven in de diepte aantast. Het Fonds Gavoorgeluk wil het probleem bij de wortel aanpakken door in te zetten op universele preventie. Zijn strategie omvat drie speerpunten: Warme Steden en Gemeenten, Warme William en de Warme School. In dat laatste past het onderzoek dat we hier rapporteren.

Het Warme School project is geënt op de context waarin het fundament van de persoon wordt gelegd, een leeftijdsfase waarin de (emotionele) ontwikkeling ingrijpend kan beïnvloed worden en de inspanningen voor preventie het grootste effect sorteren (Fazel et al., 2014). Men kan zich geen krachtiger hefboom dan onderwijs voorstellen als het om preventie gaat.

2. De Warme School

2.1 Het concept

Kinderen en jongeren spenderen veel tijd op school die jarenlang heel wat ruimte in hun leven inneemt. Via interventies in scholen kunnen we nagenoeg alle kinderen en jongeren bereiken. Het concept van de Warme School past in de 'whole school approach' (De Roover, 2014; Goldberg, 2020). Het staat voor een integrale benadering die rekening houdt met de behoeften van leerlingen, leerkrachten en de lokale gemeenschap én waarbij gewerkt wordt met een blik op de langere termijn. Dit innovatief model legt een groot gewicht op het meso-niveau, de school als organisatie.

- In een warme school leren leerlingen leren, leven en werken door gepersonaliseerde leertrajecten.
- Een vast en onafhankelijk sub-team van leerkrachten begeleidt leerlingen bij voorkeur over de leerjaren heen.
- Ze bouwen een leergemeenschap waar ook de naasten en de brede school actief aan participeren.
- Ze zetten relatie centraal om elke persoon te doen gedijen en in zijn kracht te zetten, met welbevinden en betrokkenheid als richtsnoeren.
- In de leergemeenschap versterken ze verbondenheid (erbij willen horen, relaties aangaan en gerespecteerd worden als individu), autonomie (de mogelijkheid om het eigen gedrag te bepalen) en competentie (zich bekwaam voelen in wat men doet en succes ervaren) als psychologische basisbehoeften

2.2 Het project Warme school (2017-2020)

Het onderzoeksproject 'Warme School' dat hier gerapporteerd wordt, liep parallel met het project Warme Steden. Vijf locaties werden geselecteerd als pilootsteden: Brugge, Gent, Leuven, Turnhout en Genk. Het project werd uitgevoerd door een consortium van drie partners Flanders Synergy¹, Tenz (<https://tenz.be>) (vroeger 'Leefsleutels') en het expertisecentrum Ervaringsgericht Onderwijs (<https://cego.be/>). Het doel: samen met de scholen een praktijkmodel implementeren om preventief te werken rond sociaal-emotionele problemen en zo op termijn het tij in de suïcide-cijfers te doen keren.

¹ In de laatste maanden van het project werd Flanders Synergy ontbonden en werden de activiteiten verder gezet onder een nieuwe organisatie, m.n. Workitacts. <https://www.workitacts.be/>

De drie partners hadden een complementaire opdracht. Ze brengen ze elk hun eigen expertise in.

- Flanders Synergy benadert de scholen vanuit het organisatorische. Een speerpunt in dit 'warm organiseren' is de transitie naar een structuur waarin leerlingen zich thuis voelen in 'nesten', waarbinnen leraren en andere schoolmedewerkers samenwerken in autonome en vaste teams over de leerjaren en vakken heen.
- Tenz richt zich op het relationele aspect en brengt kaders en ondersteuning in om te reflecteren op de wijze waarop met elkaar wordt omgegaan. Het doel is hier bij te dragen tot een positief klimaat vanuit respectvolle communicatie tussen alle betrokkenen op school.
- Het CEGO focust op het micro-niveau, op wat zich concreet op de werkvloer afspeelt, meer specifiek in het licht van het curriculum. Krachtiger maken van de leeromgeving vanuit een proces- of ervaringsgerichte insteek, dat is het doel.

In het schooljaar 2019-2020 deden 27 scholen (17 basisscholen en 10 secundaire scholen) een beroep op de CEGO-ondersteuning. Daarnaast zijn er 12 scholen intenser betrokken door meer omstandige ondersteuning en de uitrol van een flankerend onderzoek (6 basisscholen en 6 secundaire scholen). Dit artikel beschrijft de resultaten uit het flankerend onderzoek in het secundair onderwijs².

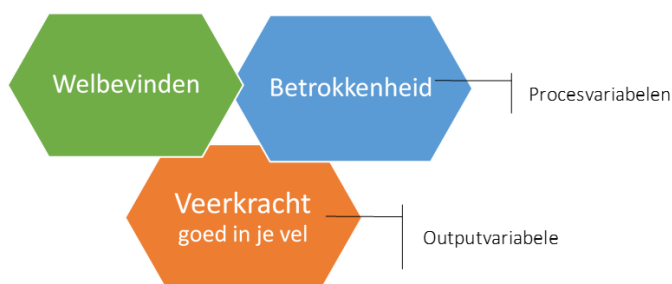
2.3 Opzet van de interventiestudie

CEGO kreeg binnen het partnerschap de opdracht om een interventiestudie uit te voeren met als doel: (1) scholen te begeleiden in het realiseren van een klaspraktijk waarin de beste voorwaarden worden gecreëerd om leerlingen sociaal-emotioneel sterker te maken [de interventie] en (2) op een systematische manier gegevens te verzamelen om de impact van de interventie in kaart te brengen en te achterhalen welke factoren daarbij een rol spelen – [het flankerend onderzoek].

3. De interventie

3.1 De bakens

Met de interventie hebben we het geheel van initiatieven op het oog die op de school worden genomen in het licht van het Warme School concept. Het CEGO-traject is gericht op de optimalisering van de klaspraktijk. Een screening van de leerlingen legt de basis voor klasinterventies (Stas, van Oosten & Laevers, 2020). Drie kernvariabelen zijn in het handelen en de reflectie van leerkracht en team doorheen het hele traject richtinggevend:



Figuur 1: Kernvariabelen in het CEGO-interventietraject

² De resultaten uit het flankerend onderzoek in het basisonderwijs zijn beschreven in een apart artikel: Declercq, B., Laevers, F. & Stas, T. (2021). Op weg naar een Warme School: *welbevinden en betrokkenheid als sleutelindicatoren. Inspiratie vanuit een traject in basisscholen op initiatief van het Fonds Ga voor Geluk. Leuven: CEGO KU Leuven.*

Met welbevinden en betrokkenheid hebben we een indicatie van hoe kinderen het maken in een bepaalde context, in dit geval op school. Veerkracht (als indicatie voor emotionele gezondheid) hoort bij de disposities waarmee we kinderen en jongeren willen uitrusten.

De keuze voor deze drie ingangen is niet alleen ingegeven door het belang ervan in het licht van het preventie-objectief. Het zijn begrippen die leerkrachten in sterke mate uitnodigen om het 'perspectief van leerlingen in te nemen'. Ze zullen zich voor elke leerling moeten afvragen hoe hij of zij het maakt (in termen van 'welbevinden en betrokkenheid'). Bovendien zullen ze zich een beeld vormen van de mate waarin een leerling zelfvertrouwen toont doorheen alle denkbare momenten in het schoolleven. Deze invalshoeken overstijgen de focus op de vakken en de didactische aanpak. Ze brengen leerkrachten dichter bij elke leerling en leggen de basis voor een betere afstemming op ieders verhaal.

3.2 Wat betekent 'veerkracht'³?

Het Warme School project heeft als doel de output van onderwijs op een hoger niveau te tillen. Het richt zich meer bepaald op het scheppen van de voorwaarden voor een zo gaaf mogelijke emotionele ontwikkeling en zo 'geestelijke gezondheid' te (waar)borgen. We spreken voortaan van 'veerkracht'.

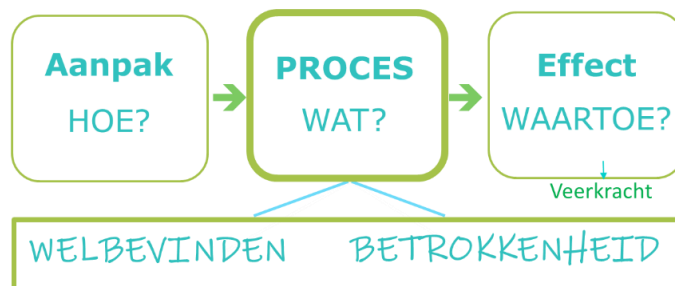
Veerkracht gaat over de mate waarin iemand zelfvertrouwen uitstraalt, een positief zelfbeeld heeft, over innerlijke rust beschikt, in voeling is met zijn of haar emoties, ten volle kan genieten van wat de omgeving te bieden heeft, plezier beleeft in het gezelschap van anderen (kinderen en volwassenen), met pijnlijke ervaringen om kan gaan en deze snel te boven komt.

Goed in je vel zitten is belangrijk voor iedereen. Veerkracht stelt mensen in staat een zinvol, betrokken en productief leven te leiden (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). Je voelt je innerlijk sterk en kan jezelf zijn. Je bent beter bestand tegen stresssituaties, je staat open voor uitdagingen en bent gedreven om jezelf te ontplooien. Kinderen en volwassenen die emotioneel in evenwicht zijn, herkennen respectloos gedrag en kunnen zich weerbaar opstellen.

3.3 Wat betekenen 'welbevinden' en 'betrokkenheid'?

Naast veerkracht zijn verwante termen in gebruik zoals, 'welbevinden', 'mentaal welzijn', 'geluk'... die er zich evenwel van onderscheiden. Het Aanpak-Proces-Effect schema maakt duidelijk dat we het met deze termen niet hebben over output-variabelen of over 'hoe een persoon emotioneel in elkaar zit', maar over een toestand waarin hij/zij zich bevindt, een beleving die gekoppeld is aan een welbepaalde situatie. Het gaat om procesvariabelen, om wat zich in de persoon afspeelt wanneer hij/zij zich in een bepaalde context bevindt en in interactie is met mensen en dingen.

Figuur 2: Aanpak-proces-effect schema



³ Recente ontwikkelingen op het conceptuele vlak en het design van de drie actieterrains van het Fonds Ga voor Geluk, de Warme Stad, de Warme School en Warme William, hebben het begrip 'veerkracht' op de voorgrond geplaatst. Het wordt nu doorheen de projecten gebruikt als de centrale baken in de missie van het Fonds.

Welbevinden is de resultante van aan de ene kant de kenmerken van een persoon met heel zijn/haar profiel en achtergrond en de kenmerken van een bepaalde situatie. In het onderwijs is dat: de school- en leeromgeving en alle personen die daarbij betrokken zijn.

Welbevinden omschrijven we als de toestand waarin een persoon zich absoluut oké voelt. Het zegt ons hoe iemand het hier en nu maakt. Het wijst erop dat in de interactie aan basisbehoeften tegemoet gekomen wordt: lichamelijke behoeften, behoefte aan warmte/affectie/tederheid, aan aandacht en waardering, aan veiligheid en zekerheid, aan zich competent voelen, aan zingeving en ethische waarde ('een goede mens willen zijn')...

Het begrip 'geluk' is verwant aan welbevinden. Wie overwegend in de staat van welbevinden verkeert, mag zich gelukkig noemen. Het is een toestand die momentaan of over een langere tijd iemands leven kan kenmerken. De 'geluksdriehoek', geïntroduceerd door het Vlaams Instituut Gezond Leven, geeft ook duidelijk het onderscheid aan tussen eigenschappen van de persoon (zoals veerkracht) en daarnaast, geluk, als een toestand die onvermijdelijk fluctueert en ups en downs kent. Momenten van falen, frustratie, de fysieke pijn, de pijn van verlieservaringen, ontgoochelingen, gekwetst worden (in fysieke en psychologische zin), ze maken onvermijdelijk deel van het leven. Het zijn de dieptepunten in de curve van welbevinden. Maar hoe een persoon hiermee omgaat maakt dan weer deel uit van zijn uitrusting. Het ten volle kunnen doorleven van al deze schakeringen in 'negatieve' emoties is net wat door veerkracht mogelijk wordt gemaakt. In voeling ermee blijven, het contact met je ervaringsstroom behouden, 'no matter what', is een voorwaarde voor een adequate omgang ermee en voor de verwerking ervan, zoals dat bij elk rouwproces het geval is.

Ook al is het begrip welbevinden allesomvattend, er is één vorm van voldoening die in een context van onderwijs en levenslang leren aparte aandacht verdient. We hebben het over het volledig opgaan in een activiteit en de voldoening die samengaat met het exploreren van de wereld. Die bijzondere ervaring noemen we 'betrokkenheid'.

Betrokkenheid is gekoppeld aan cognitieve processen: het is een toestand waarin de persoon een hoge concentratie aan de dag legt, geboeid is, op een intense manier mentaal actief is, sensorische gewaarwordingen, waarnemingen, gedachten en fantasieën doorleeft, gedreven wordt door exploratiedrang en zich daarbij aan de grens van zijn/haar mogelijkheden beweegt.

Met al deze eigenschappen vervult betrokkenheid de best denkbare voorwaarde voor deep-level-learning. Het is een vorm van leren die de manier waarop iemand met de werkelijkheid omgaat op een hoger niveau tilt en in zijn/haar mentale uitrusting verankert.

Zoals welbevinden is betrokkenheid een procesvariabele en dus afhankelijk van contextfactoren. Maar ook hier is dat in interactie met factoren in de persoon. De meest beslissende is hier de exploratieve ingesteldheid, en het daarin gevatte interesseprofiel. Zij leveren de energie die we in momenten van hoge betrokkenheid waarnemen. Exploratiedrang verhoogt de kans op betrokkenheid, zoals veerkracht dat voor welbevinden doet.

3.4 Hoe verhouden welbevinden en betrokkenheid zich tot veerkracht?

Welbevinden, betrokkenheid en veerkracht beïnvloeden elkaar wederzijds. Veerkracht, met kenmerken als zelfvertrouwen, zelfwaardengevoel, de dispositie om ruimte in te nemen, enz. maken het waarschijnlijker dat iemand zich in een grote waaier van situaties goed zal voelen, of ten minste niet van zijn stuk wordt gebracht. En als dit toch gebeurt, zal hij/zij zich ook sneller herpakken. Het gaat hier om een geringere kwetsbaarheid en grotere slagkracht.

Een laag welbevinden gaat gepaard met een gevoel van insufficiëntie, van het missen van iets dat je nodig hebt, het gaat u niet af. Als het je leven gaat domineren, is het niet alleen pijnlijk, maar heeft het

gaandeweg een impact op het zelfbeeld. Je voelt je niet alleen slecht. Gaandeweg voel je jezelf ook slecht, in de betekenis van 'verlies je voeling met jezelf'. Dan is je mentale gezondheid in het geding. Daartegenover: van iets kunnen genieten, een opzet dat 'lekker loopt', vertrouwen van anderen voelen, op kunnen gaan in activiteiten, fascinatie, voelen dat je greep hebt op zaken, dat je impact hebt... het geeft niet alleen energie, maar het straalt positief af op jezelf als persoon. Het nestelt zich in je zelfbeeld: "ik kan zo met mijn omgeving omgaan dat het mij lukt om te bereiken wat ik nodig heb", "ik ben oké!". Zo dragen welbevinden en betrokkenheid bij tot veerkracht.

Figuur 3: Het samenspel tussen welbevinden, betrokkenheid en veerkracht



Daarom kunnen we begrijpen hoe welbevinden en betrokkenheid samenhangen met betere schoolprestaties, minder schooluitval, een hogere intrinsieke motivatie om te leren, en een kleiner risico op het ontwikkelen van geestelijke problemen en gedragsstoornissen (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008).

Welbevinden en/of betrokkenheid hebben een signaalwaarde: ze geven aan dat het kind – in de huidige context – gedijt... of het niet goed maakt. Dit kan de voorspelling inhouden van een schoolloopbaan die uiteindelijk uitloopt op drop-out in het secundair onderwijs, of een levensverhaal dat zelfdoding als terminus heeft.

Figuur 4: De impact van laag welbevinden en betrokkenheid op schoolloopbaan



4. Het flankerend onderzoek

4.1 Onderzoeksvragen

Met het flankerend onderzoek willen we de volgende vragen beantwoorden:

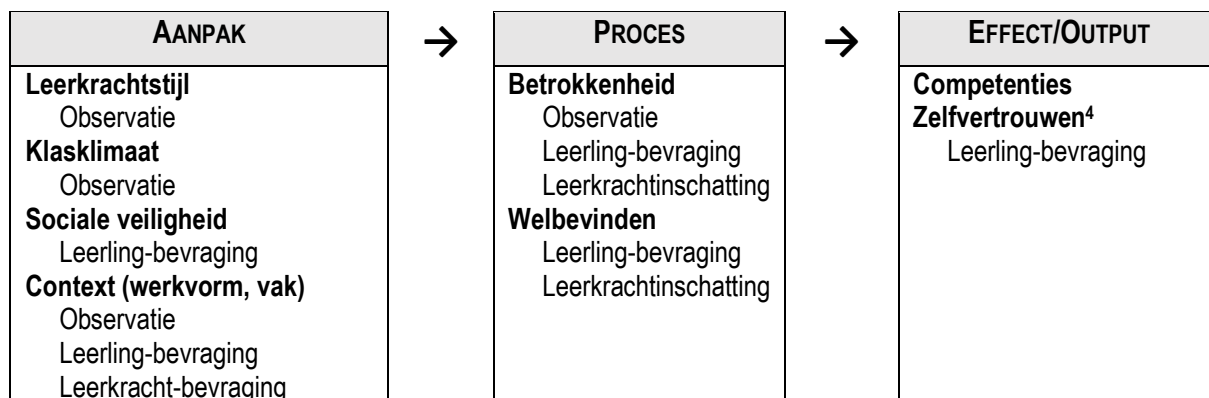
- Hoe maken leerlingen en leerkrachten het? Welke niveaus van welbevinden en betrokkenheid kunnen we vaststellen?
- Hoe staat het met de mentale gezondheid van leerlingen? Hoe is het gesteld met hun veerkracht?
- Wat is de kwaliteit van de aanpak op klasniveau (leerkrachtstijl, klasklimaat en andere aanpakfactoren)?
- Wat is de relatie tussen de verschillende variabelen: de aanpak, de beleving (welbevinden en betrokkenheid) en de veerkracht van jongeren in de Warme Scholen?
- Welke evoluties kunnen we waarnemen in al deze variabelen en hun samenhang gerelateerd aan het interventietraject?

4.2 Onderzoeksmethoden

Het flankerend onderzoek combineert klasobservaties met bevraging van leerlingen en leerkrachten. Het inzetten van meerdere dataverzamelingstechnieken zorgt voor een meer gefundeerde kijk op complexe gedragingen en contexten. Het minimaliseert de beperkingen van elke methode afzonderlijk.

- Observaties door een getrainde waarnemer hebben het voordeel dat ze, mits voldoende vertrouwdsheid met de schalen, een objectieve kijk geven op bijv. de betrokkenheid van jongeren. De beperking is dat het vaak erg tijdsintensief is om zo data te verzamelen.
- Leerling-bevragingen hebben als voordeel dat ze toegang geven tot individuele ervaringen, door de doelgroep zelf gerapporteerd. Bovendien zijn (digitale) gegevens van grote aantallen respondenten snel verzameld. De beperking is dat de resultaten vertekend kunnen zijn door de manier waarop respondenten de items interpreteren en door het risico op sociaal wenselijke antwoorden (bijv. doordat men niet vertrouwt op de anonimiteit van de bevraging of omdat loyaliteit t.a.v. de leerkracht speelt).
- Leerkracht-inschattingen hebben als voordeel dat de respondenten dankzij hun frequente contacten, vaak een goed beeld van hun leerlingen. Ook hier is er (digitaal) snel toegang tot deze waardevolle bron. De beperking is dat de inschattingen gekleurd kunnen zijn door de perceptie die de leerkracht van de leerlingen heeft (bijv. als het Mattheus- en Pygmalion - effect speelt,...). Er kan ook ruis zitten op de scores door onvoldoende vertrouwdsheid met de schalen.

Figuur 5: Variabelen en onderzoeksmethoden binnen het Aanpak-Proces-Effect schema



⁴ In dit project werd bij aanvang 'zelfvertrouwen' ingebracht als handvat. Inmiddels spreken we van 'veerkracht'.

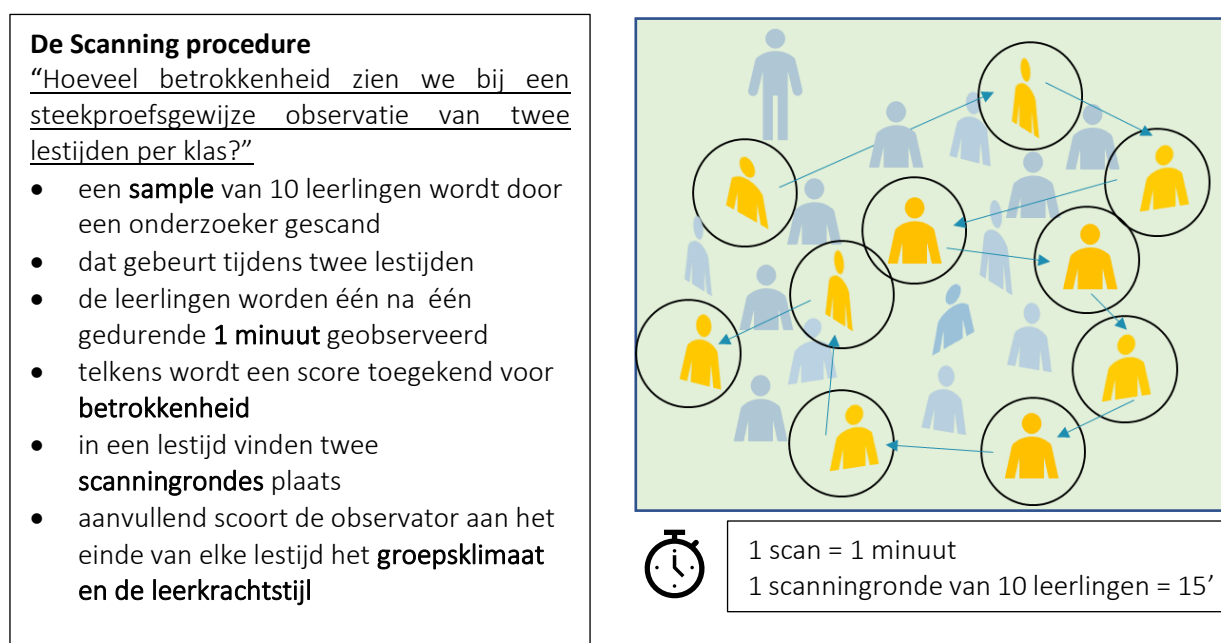
4.3 Instrumenten en data verzameling

Voor de dataverzameling zijn zes instrumenten gebruikt. In de tabel in bijlage geven we een overzicht van de gebruikte schalen, hun leeftijdsbereik, de inhoud en de psychometrische kwaliteit.

4.3.1 Observatie van betrokkenheid [LBS]

Voor de observatie van betrokkenheid werd de Leuvense betrokkenheidsschaal (Laevers & Peeters, 1994) ingezet en is gebruik gemaakt van de scanningprocedure⁵. De scoring is gebaseerd op signalen als concentratie, persistentie, openheid en nauwgezetheid, intense mentale activiteit, motivatie, energie, voldoening en exploratiedrang. 'Score 1' betekent 'volledig afgehaakt en ongeïnteresseerd', 'score 5' wil zeggen 'volledig opgeslorpt en tijd-vergeten bezig'. Ook tussenwaarden (1+, 2+, 3+ en 4+) kunnen toegekend worden. In dit onderzoek werd de 'quick scan' als procedure gebruikt, waarbij de observatie episodes 1 minuut bedragen⁶. Tien at random gekozen leerlingen zijn elk viermaal geobserveerd over een periode van 2 lestijden (twee keer per lestijd). Deze steekproef laat toe iets te zeggen over de kwaliteit van de aanpak in een school door de data klasoverstijgend te aggregeren. Voor robuuste uitspraken op klasniveau zijn meer scanningrondes nodig⁷.

Figuur 6: De scaningsprocedure



4.3.2 Observatie van leerkrachtstijl [ASOS-E (Benoit & Lento, 2016)]

De leerkrachtstijl is beoordeeld met de 'Adult Style Observation Schedule', een CEGO-instrument dat in 1994 voor het eerst in gebruik werd genomen. Deze schaal bestaat uit drie dimensies die elk gescoord worden op een vijfpuntenschaal: 'Stimulerend tussenkomen', 'Gevoeligheid voor beleving' en 'Autonomie verlenen'. Bij elke sub-schaal is een omschrijving van score 1 (laag) en score 5 (hoog) opgenomen. De ASOS wordt op het einde van elke lestijd ingevuld op basis van alle opgedane indrukken

⁵ Daarnaast is er de screeningprocedure die deel uitmaakt van het Procesgericht Kindvolgsysteem.

⁶ In vergelijking met de standaardprocedure waar 2 minuten geobserveerd wordt, levert dit een betere spreiding van inschattingen over een lestijd.

⁷ Het GOK-onderzoek (Laevers, Buyse & Snoeck) met 5 halve dagen observatie over het jaar, maakte interpretatie op klasniveau mogelijk, zoals verder toegelicht.

omtrent de tussenkomsten en interacties waarin de leerkracht betrokken is geweest. De observator noteert hiervoor critical incidents tijdens de observatie. Per leerkracht is de schaal tweemaal ingevuld.

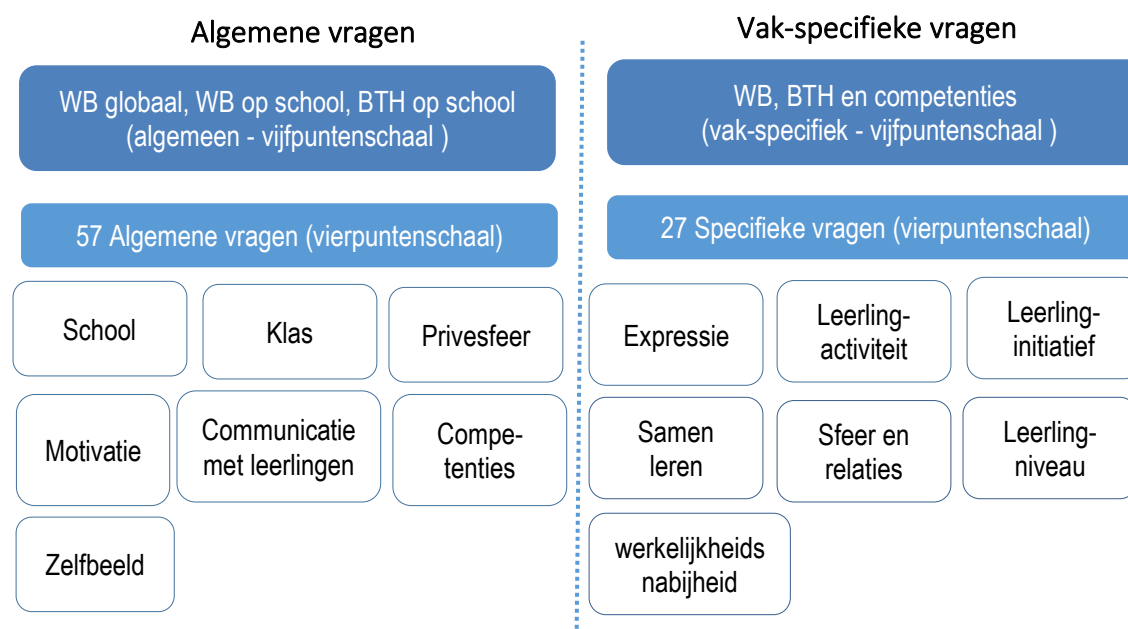
4.3.3 Observatie van klasklimaat [Checklist Klasklimaat]

Het instrument bestaat uit vier sub-schalen die gescoord worden op een vijfpuntenschaal: 'Sfeer', 'Relaties tussen leerlingen', 'Relatie met de leerkracht' en 'Structuur en regels'. Bij elke sub-schaal is een omschrijving van score 1 (laag) en score 5 (hoog) opgenomen. De 'Checklist Klasklimaat' wordt op het einde van elke lestijd ingevuld op basis van alle opgedane indrukken. Zoals bij de ASOS noteert de observator hiervoor doorlopend critical incidents per sub-schaal. Per klas is de schaal tweemaal ingevuld.

4.3.4 Leerling-bevraging (Looqin^{JOPSI})

Hoe leerlingen de school- en klascontext beleven werd digitaal bevraagd met LOOQIN^{JOPSI}. Leerlingen maken voor verschillende situaties en een specifiek vak op school een inschatting van hun welbevinden, betrokkenheid, zelfvertrouwen en competenties op vier- en vijfpuntenschalen. In totaal zijn er 90 vragen. Het gaat om 60 items (3 vragen op een vijfpuntenschaal, 57 vragen op een vierpuntenschaal) die peilen naar de school, de klas, de prive-sfeer, het zelfbeeld, de motivatie, de communicatie met medeleerlingen en de competenties. Daarnaast zijn er 30 vakspecifieke vragen (3 vragen op een vijfpuntenschaal, 27 vragen op een vierpuntenschaal) die peilen naar zeven betrokkenheidsverhogende aanpakfactoren, zoals expressie, leerling-activiteit, leerling-initiatief, leerling-niveau, samen leren, sfeer en relaties en werkelijkheidsnabijheid. De afname gebeurt op school gedurende 1 lestijd. De leerlingen kunnen zelfstandig aan de slag met hun persoonlijke inlogcode. De bevraging start met een introductie in de variabelen en de schaalwaarden. LOOQIN^{JOPSI} biedt een rapport op klasniveau waarmee de leerkracht aan de slag kan.

Figuur 7: Opbouw vragenlijst zelfscreening door leerlingen in LOOQIN^{JOPSI}



4.3.5 Leerkracht-inschatting van welbevinden, betrokkenheid en zelfvertrouwen van de leerlingen (Looqin^{JOPSI})

Voor de leerkracht-inschatting van welbevinden, betrokkenheid en zelfvertrouwen is ook LOOQIN^{JOPSI}. Ingezet. De leerkracht kent voor elke leerling van de betrokken klasgroep een score toe voor

welbevinden, betrokkenheid en zelfvertrouwen op een vijfpuntenschaal. Deze inschatting is gebaseerd op alle indrukken die men de voorbije weken op informele of op systematische wijze heeft verzameld omtrent de beleving en het functioneren van de leerling. Een score lager dan 3 op een of beide procesvariabelen (welbevinden en betrokkenheid) krijgt de code rood. Met één of twee scores '3' is de code oranje. Code groen geldt voor scores hoger dan 3 voor beide procesvariabelen. Na afloop biedt LOOQIN^{JOPSI} zowel een overzicht van de klas als een lijst van de leerlingen geordend volgens hun nood aan extra ondersteuning (op basis van de kleurcodes).

4.3.6 Leerkracht-bevraging van de beleving van de werksituatie

Voor deze bevraging is een vragenlijst beschikbaar met 18 items: een algemene vraag (op een vijfpuntenschaal), 8 deelvragen die focussen op welbevinden in contacten (op een vierpuntenschaal) en 9 deelvragen die focussen op betrokkenheid in opdrachten (een vierpuntenschaal). De bevraging is anoniem online afgenomen via een persoonlijke link (Declercq, Stas & Laevers, 2020).

4.4 De steekproef

De data zijn verzameld in het derde onderzoeksjaar, tussen september 2019 en februari 2020. In totaal zijn 421 leerlingen geobserveerd in 48 klassen en 6 scholen. In dezelfde scholen waren zowel interventieclassen (n = 33) als controleclassen (n = 15)⁸. In 12 scholen met in totaal 249 klassen en meer dan 2300 jongeren is het welbevinden (n = 2318), de betrokkenheid (n = 2328) en het zelfvertrouwen (n = 2315) ingeschat door leerkrachten via LOOQIN^{JOPSI}. Verder is de schoolbeleving van 3248 leerlingen (N = 249 klassen, 12 scholen) bevraagd met LOOQIN^{JOPSI}. Tot slot is de beleving van de werksituatie bevraagd bij 24 leerkrachten van de interventieclassen.

Tabel 1: Aantal leerlingen, klassen en scholen in de steekproef

	Observatie van WB en BT via LBS	Leerling-bevraging school-beleving (LOOQIN ^{JOPSI})	Leerkracht-inschatting van WB en BT (LOOQIN ^{JOPSI})	Leerkracht-bevraging beleving werksituatie
N leerlingen	421	2315-2328	3248	24
N klassen	48	249	249	-
N scholen	6	12	12	5

Legende: BT: betrokkenheid – LBS: Leuvense Betrokkenheidschaal – WB: welbevinden

4.5 De onderzoekskalender

Vooraf moet gemeld dat het onderzoeksdesign voorzag in een pre-test (oktober-november 2019) en een post- test (mei-juni 2020) met alle ingezette instrumenten met daartussen een aantal coachings als interventie. Door de uitbraak van COVID-19 (maart 2020) en de daaropvolgende sluiting van de scholen is de post-meting niet doorgegaan. Hierdoor is er geen zicht op de impact. Het belet niet dat er verder waardevolle besluiten getrokken worden die de basis leggen voor verder onderzoek.

⁸ Er is gewerkt met een interventiegroep (n = 33), en een controlegroep (n = 15) van leerkrachten op dezelfde scholen. De leerkrachten uit de interventiegroep namen deel aan de coachings, maakten gebruik van LOOQIN en kregen feedback na de observaties. In elk van de onderzoeksscholen fungeerden er 2 klassen (en leerkrachten), waar de leerkracht niet deelnam aan het Warme School interventietraject, als 'controlegroep'. De leerkrachten uit de controlegroep werden enkel gedurende 2 lestijden geobserveerd.

Figuur 8: Onderzoekskalender met pre- en posttest design

Niet doorgegaan omwille van COVID-19									
Sept. 2019	Okt. 2019	Nov. 2019	Dec. 2019	Jan. 2020	Feb. 2020	Maart 2020	April 2020	Mei 2020	Juni 2020
Klasobservaties [CEGO- onderzoeker]									
Screening [leerkrachten]									
Zelfscreening [Leerlingen]									
Bevraging [leerkrachten]									
Coaching [CEGO-coach & leerkracht]			Coaching 1			Coaching 2	Coaching 3		

5. Resultaten

5.1 Wat weten we omtrent de beleving van leerlingen?

De onderstaande tabel geeft een overzicht van de beschrijvende statistische gegevens van de kernvariabelen welbevinden, betrokkenheid en zelfvertrouwen, opgesplitst naar klas- en leerling-niveau.

Tabel 2: Overzicht resultaten betrokkenheid, welbevinden via observatie, leerkracht- en leerling-inschatting op leerling- (n = 421-3248) en klasniveau (n = 48)

Leerling-niveau	N	M	SD	% Laag [score 1-2]	% Matig [score 3]	% Hoog [score 4-5]
Observatie betrokkenheid	421	2.76	.72	27	53	20
Leerkracht-inschatting Betrokkenheid van lln	2328	3.62	.89	11	30	60
Leerling-inschatting eigen Betrokkenheid	3248	3.58	1.16	17	26	57
Leerkracht-inschatting Welbevinden van lln	2318	3.69	.82	8	25	67
Leerling-inschatting eigen Welbevinden	3248	3.88	1.04	10	21	70
Leerkracht-inschatting zelfvertrouwen van lln	2315	3.50	.90	13	31	56
Leerling-inschatting Competenties vak	3248	3.51	1.06	15	28	57

Klasniveau	N	M	SD	% Laag [M 1.00-2.49]	% Matig [M 2.50-3.49]	% Hoog [score 3.50-5.00]
Observatie betrokkenheid	48	2.81	.56	27	63	10

De gemiddelde geobserveerde betrokkenheid voor de 48 klassen is matig-laag (M = 2.76). De schaalwaarde 1 of 2 wordt aan 27% van de leerlingen toegekend. Zij geven geen aandacht of haken geregeld af tijdens de geobserveerde lessen. Op basis van vier scanningrondes voor betrokkenheid behaalt 27% van de klassen een (zeer) laag gemiddelde (M < 2.5) en 63% een matig resultaat (M tussen 2.5 en 3.5) en 10% van de klas een goed resultaat (M > 3.5).

De leerkracht-inschatting van betrokkenheid (M = 3.62) en de zelfinschatting hiervan door de leerlingen (M = 3.58) liggen dicht bij elkaar en zijn merkbaar hoger dan het resultaat van de klasobservatie. Respectievelijk 41% en 43% van de scores situeren zich op niveau 1, 2 of 3. Deze leerlingen haken geregeld af tijdens de activiteiten, of komen niet verder dan oppervlakkige aandacht (aangehouden activiteit zonder intensiteit). Ook voor vakspecifiek welbevinden liggen de inschattingen van

leerkrachten ($M = 3.69$) en leerlingen ($M = 3.88$) in dezelfde lijn. Als het om welbevinden gaat constateren we dat 33% (leerkrachtinschatting) of 31% (leerling-inschatting) van de leerlingen het niet echt goed maakt (score 1, 2 of 3). Leerkrachten hebben ook het zelfvertrouwen van leerlingen ingeschat. Met een gemiddelde van 3.50 scoort dit matig-goed: 13% van de leerlingen wordt laag ingeschat (score 1 en 2), 31% matig (score 3). 56% van de leerlingen wordt hoog ingeschat (score 4 of 5). Dit ligt sterk in lijn met hoe leerlingen zelf hun competenties inschatten.

Wanneer leerlingen op hun eigen profiel reflecteren via de deelvragen (op een vierpuntschaal) van de leerling-bevraging, liggen de scores voor motivatie ($M = 2.99$) en zelfbeeld ($M = 2.91$) globaal het laagst, terwijl ze zichzelf doorgaans een hoge score toekennen voor sociale competentie ($M = 3.47$) en contacten met andere leerlingen ($M = 3.63$). De vaststelling dat motivatie eerder laag gescoord wordt, wijst op een risico op 'demotivatatie'. De eerder lagere score voor zelfbeeld zijn indicatief voor het zelfvertrouwen (of gebrek eraan).

Als we in detail kijken naar de deelimts uit de leerling-bevraging die het meest in het oog springen, zien we dat de helft van de leerlingen aangeeft last te hebben van stress op school en bijna vier op de tien leerlingen heeft weinig zelfvertrouwen. Dertig tot veertig procent heeft weinig interesse in studeren of de theorievakken of gaat weinig zelfgestuurd te werk: men heeft moeite met plannen, weet niet hoe te beginnen of geeft snel op.

Tabel 3: % akkoord voor meest onderscheidende items voor de algemene vragen (vierpuntschaal) - leerlingbevraging SO (n = 2541-2570)

% akkoord of eerder akkoord		% akkoord of eerder akkoord	
Ik heb veel last van stress op school (item 48).	51%	49%	Ik heb op school bijna geen last van stress.
Ik heb weinig interesse in studeren (item 52).	40%	60%	Ik ben zeer geïnteresseerd in studeren.
Als ik veel taken en opdrachten heb, weet ik niet waarmee te beginnen (item 88).	34%	66%	Als ik veel taken en opdrachten heb, weet ik waarmee te beginnen.
Ik heb weinig zelfvertrouwen (item 91).	37%	63%	Ik heb veel zelfvertrouwen.
Als het niet vlot loopt bij taken en opdrachten geef ik snel op (item 92).	29%	71%	Als het niet vlot loopt bij taken en opdrachten blijf ik doorzetten.
Ik kan mijn werk niet goed plannen (de volgorde bepalen, de tijd die ik nodig heb) (item 107).	39%	61%	Ik kan mijn werk goed plannen (de volgorde bepalen, de tijd die ik nodig heb ...).
Ik heb weinig interesse voor theorievakken (item 130)	33%	67%	Ik heb interesse voor theorievakken
In groep volg ik meestal de anderen (item 135).	41%	59%	In groep neem ik meestal de leiding.

5.2 Wat weten we omtrent de beleving van leerkrachten?

De 24 bevraagde leerkrachten antwoorden uitermate positief ($M = 4.25$) op de globale vraag 'hoe maak je het als leerkracht?'.

Tabel 4: Overzicht resultaten leerkrachtinschatting – globale schoolbeleving (n = 24)

Leerling-niveau	N	M	SD	% Laag [score 1-2]	% Matig [score 3]	% Hoog [score 4-5]
Leerkrachtinschatting eigen beleving	24	4.25	.53.	0	4	96

De peiling naar hun welbevinden in verschillende situaties levert op een 4-puntschaal een globaal gemiddelde op van 3.31. De gemiddelden voor de deelrubrieken lopen van 3.04 ('tijdens contacten met ouders) tot 3.58 ('tijdens informele momenten met het team'). Momenten 'met de leerlingen van de eigen klas' scoren bijna even hoog ($M=3.42$).

Tabel 5: Gemiddelde voor 7 deelvragen 'welbevinden in relatie met anderen' (vierpuntenschaal), bevraging leerkrachten SO, opgesplitst per school (n = 24)

Hoe maak je het in je contacten....	School 1	School 2	School 3	School 4	School 5	TOTAAL
met de leerlingen van de eigen klas?	3,40	3,25	4,00	3,29	3,50	3,42
met collega's?	2,80	3,75	4,00	3,71	3,00	3,37
met de directie?	2,80	3,25	3,50	2,71	3,50	3,08
met het intern zorgteam?	3,40	3,25	3,50	3,00	3,67	3,33
met ouders?	3,40	2,75	3,00	2,86	3,17	3,04
tijdens formele samenkomsten met het team?	3,00	3,25	4,00	3,29	3,50	3,33
tijdens informele samenkomsten met het team?	3,40	3,75	4,00	3,57	3,50	3,58
Gemiddelde van de 7 items	3.17	3.32	3.71	3.20	3.40	3.31

Legende: Een kleurcode groen en rood corresponderen met respectievelijk de hoogste en laagste score per school

Ondanks de beperkte spreiding zijn er markante verschillen tussen de scholen. Zo vinden we onder meer aanwijzingen dat de relaties met de directie bij de afname wat moeilijker liggen in school 1 en 3 ($M=2.71-2.80$). Formele samenkomsten met het team komen in bijna alle scholen op een lagere plaats, met uitzondering van school 3. De informele contacten, de contacten met collega's en de kinderen scoren vaak het hoogst. School 1 en 5 vormen hierop een uitzondering. Daar worden 'contacten met collega's' als minder ondersteunend ervaren wordt

Waar de vragen rond welbevinden nagaan hoe men zich voelt in de verschillende situaties, meer bepaald hoezeer men er zichzelf en spontaan kan zijn, er geen spanningen zijn, de omgang prettig loopt...), peilen we met de deelvragen voor betrokkenheid naar de mate waarin men de verschillende situaties en opdrachten als boeiend beleeft. De gemiddelden voor de 9 deelvragen (op schoolniveau) lopen van 2.88 tot 3.58. Ook hier is het overzicht van de scores per school revelerend.

Tabel 6: Gemiddelde voor 9 deelvragen betrokkenheid in relatie tot taken (vierpuntenschaal), bevraging leerkrachten SO, opgesplitst per school (n = 24)

Hoe boeiend vind je...	School 1	School 2	School 3	School 4	School 5	TOTAAL
de dagdagelijkse omgang met leerlingen	3,60	3,75	4,00	3,57	3,33	3,58
het lesgeven	3,80	3,00	4,00	3,29	3,67	3,50
opvolgen van leerlingen	3,00	3,00	3,00	3,14	3,33	3,13
samenwerken met collega's	3,00	3,50	3,50	3,57	3,17	3,33
samenwerken met de directie	3,00	3,25	3,50	3,00	3,33	3,17
samenwerken met het intern zorgteam	3,20	3,25	3,50	3,14	3,50	3,29
samenwerken met ouders	3,60	2,75	3,00	3,00	3,17	3,13
coaching van nieuwe medewerkers, studenten	3,40	3,00	3,50	3,14	3,00	3,17
formele samenkomsten met het team	2,60	3,00	3,50	2,86	2,83	2,88
Gemiddelde van de 9 items ⁹	3.24	3.17	3.50	3.19	3.26	3.24

Legende: Een kleurcode groen en rood corresponderen met respectievelijk de hoogste en laagste score per school

De hogere scores vinden we hoofdzakelijk bij de 'dagelijkse omgang met kinderen' en bij 'het lesgeven', en 'samenwerken met collega's' - duidelijk wat als de 'core business' van leerkrachten wordt beschouwd.

⁹ De interne consistentie tussen deze 9 items is met een chronbach alpha van .74 voldoende om één variabele te maken en zo verder te behandelen.

5.2 Hoe staat het met de kwaliteit van de klas- en school-aanpak?

Tabel 7: Overzicht resultaten leerkrachtstijl en klasklimaat via observatie op klasniveau (n = 48), vijfpuntenschaal

Klasniveau	N	M	SD	% Laag [score 1.00-2.49]	% Matig [score 2.50 -3.49]	% Hoog [score 3.50-5.00]
Observatie klasklimaat	48	3.47	.85	25	42	33
Observatie leerkrachtstijl	48	3.20	1.19	40	25	35

De globale score voor het geobserveerde klasklimaat (gebaseerd op de 4 sub-schalen) toont een grote spreiding: Eén derde (33%) van de klassen scoort hoog, 42% matig en 25% laag. Bij de deelrubrieken krijgt 'Relatie met medeleerlingen' de hoogste score (M = 3.71). 'Structuur en regels' scoort het zwakst (M = 3.17). Dit laatste slaat op de mate waarin het klasleven een vlot verloop kent via de geboden structuur en gehanteerde regels. De globale score voor leerkrachtstijl (gebaseerd op de scores op de drie dimensies) levert een matig gemiddelde op (M = 3.20) voor de steekproef, met volgende spreiding: 19 leerkrachten (40%) hebben score 2 of minder, 12 leerkrachten (25%) hebben een score 3 en 17 leerkrachten (35%) een score 3.5 of meer. In hun wijze van omgaan onderscheiden leerkrachten zich het meest in de dimensie 'Gevoeligheid voor beleving' (M = 3.49). Ze scoren lager op 'Stimulerend tussenkomen' (M = 3.26) en 'Autonomie verlenen' (M = 2.85). Uit de resultaten voor klimaat en stijl besluiten we dat leerkrachten er het best in slagen om een positieve sfeer te scheppen en een positieve relatie met leerlingen op te bouwen. De sensitieve omgangsstijl ligt in de lijn van die vaststelling.

Uit de leerling-bevraging met LOOQIN^{JOPSI} blijkt dat contacten met andere leerlingen opvallend positief gescoord wordt (M = 3.63 op vierpuntenschaal). Dit ligt in lijn met wat hierboven bij klasklimaat is vastgesteld en met de sterke oriëntatie van deze leeftijdsgroep op peers.

Bij de vakspecifieke vragen hebben leerlingen een positief beeld van de factor sfeer en wederzijdse relaties in de klas. De deelfactor Sfeer & Relaties scoort, met een gemiddelde van 3.20 op een vierpuntenschaal, hoog. Aan de andere kant melden leerlingen een (te) beperkte kans tot expressie en onvoldoende aansluiting van de leerstof en lesaanpak op hun niveau. Dat laatste sluit aan bij de vaststelling uit observaties dat er in hoofdzaak klassikaal lesgegeven wordt en de matige scores voor geobserveerde betrokkenheid.

Tabel 8: Min. Max., gemiddelde en SD voor 7 deelfactoren vakspecifieke vragen (vierpuntenschaal) - leerlingbevraging SO (n = 3238-3247)

	N	Min.	Max.	Mean	SD
Sfeer & Relaties (7 vragen)	3248	1,00	4,00	3,20	,60
Leerling-activiteit (4 vragen)	3247	1,00	4,00	3,03	,64
Samen Leren (3 vragen)	3239	1,00	4,00	2,91	,78
Werkelijkheidsnabijheid (3 vragen)	3245	1,00	4,00	2,88	,71
Leerling-initiatief (4 vragen)	3244	1,00	4,00	2,83	,67
Expressie (3 vragen)	3238	1,00	4,00	2,78	,73
Leerling-niveau (3 vragen)	3247	1,00	4,00	2,76	,61

Als we inzoomen op de vakspecifieke items die door minstens 30% van de leerlingen negatief worden gescoord, zien we het bovenstaande bevestigd. De helft (48%) of bijna twee derde (59%) van de leerlingen rapporteert dat ze zelf weinig invloed hebben op het lesverloop. Een derde (31%) geeft aan dat lessen steeds op dezelfde manier verlopen en dat er weinig kansen zijn tot groepswerk of samenwerking. Er wordt in de helft van de gevallen vooral via toetsen en examens nagegaan wat men geleerd heeft. In de andere helft van de gevallen is er meer variatie over hoe men het geleerde evalueert.

Tabel 9: % akkoord voor meest onderscheidende items voor de vakspecifieke vragen (vierpuntenschaal) - leerlingbevraging SO (n = 3238-3247)

% akkoord of eerder akkoord		% akkoord of eerder akkoord	
De leraar bepaalt helemaal hoe de lessen verlopen (item 28).	48%	52%	We kunnen mee bepalen hoe de lessen verlopen.
Door het lawaai kan ik niet geconcentreerd werken tijdens de lessen (item 31).	34%	66%	Het is rustig genoeg in de klas om geconcentreerd te werken.
Wij kunnen nooit mee beslissen waarover de lessen gaan (item 33).	59%	41%	Wij kunnen meestal mee beslissen waarover de lessen gaan.
De lessen verlopen steeds op dezelfde manier (item 36).	31%	69%	Er zit veel afwisseling in de lessen.
Wij krijgen weinig kans om samen te werken (item 93).	33%	67%	Wij krijgen veel kans om samen te werken.
De dingen die me echt interesseren komen bijna nooit aan bod (item 95).	41.5%	58.5%	De dingen die me echt interesseren komen vaak aan bod.
Wij krijgen bijna nooit de kans om in groepswerk met anderen aan taken en opdrachten te werken (item 143).	35%	55%	Wij krijgen vaak de kans om in groepswerk met anderen aan taken en opdrachten te werken.
Tijdens de lessen mogen we niet praten over hoe we ons voelen bij dit vak (item 148).	41%	59%	Tijdens de lessen mogen we praten over hoe we ons voelen bij dit vak.
Ik kan enkel via toetsen en examens laten zien wat ik geleerd heb in dit vak (item 149).	44%	56%	Ik kan op verschillende manieren laten zien wat ik geleerd heb in dit vak (vb. via presentatie, poster, muziek, gedicht, ...)

Op schoolniveau rapporteert vier op de tien leerlingen dat de schoolregels te streng zijn en dat er weinig inspraak is. Verder valt op dat voor 40 tot 50% van de leerlingen de school- en klasinfrastructuur als weinig aangenaam ervaren wordt.

Tabel 10: % akkoord voor meest onderscheidende items voor de algemene vragen (vierpuntenschaal) - leerlingbevraging SO (n = 2541-2570)

% akkoord of eerder akkoord		% akkoord of eerder akkoord	
De schoolgebouwen en ruimtes vind ik onaangenaam (item 13).	42%	58%	De schoolgebouwen en ruimtes vind ik aangenaam.
De klaslokalen vind ik onaangenaam (item 15).	51%	49%	De klaslokalen vind ik aangenaam en gezellig.
Veel schoolregels vind ik te streng of niet nodig (item 17).	38%	62%	De meeste schoolregels vind ik aanvaardbaar en zinvol.
Ik vind dat er op school te weinig naar ons geluisterd wordt (item 18).	41%	59%	Ik vind dat er op school naar ons geluisterd wordt.
Het aanbod van activiteiten buiten de lesuren is voor mij niet interessant (item 94).	56%	44%	Het aanbod van activiteiten buiten de lesuren spreekt mij aan.

5.3 Wat is de relatie tussen de aanpak en betrokkenheid?

We stellen een statistisch significante en positieve samenhang vast tussen betrokkenheid, klasklimaat en leerkrachtstijl. Een ervaringsgerichte leerkrachtstijl hangt samen met een positiever klasklimaat en hogere betrokkenheid. Meer nog, leerkrachtstijl en klasklimaat samen verklaren ca. 50% van de variantie in geobserveerde betrokkenheidsscores ($R^2 = .518$, $R^2 \text{ adj} = .497$). Deze uitgesproken samenhang is voor een deel verrassend omdat men eerder een samenhang zou verwachten met welbevinden (dat overigens niet geobserveerd werd). Tegelijk geeft het aan dat het didactische zich steeds in een relationele context afspeelt en dat de kwaliteit van relaties voorop moet staan.

Tabel 11: Samenhang tussen betrokkenheid, klasklimaat en leerkrachtstijl BaO (n = 48)

	Klasklimaat	Leerkrachtstijl
Betrokkenheid	.654***	.717***
Klasklimaat		.868***

Vanuit de klasobservaties krijgen we indicaties dat de geobserveerde betrokkenheid samenhangt met de werkvorm¹⁰. Het merendeel van de tijd gaat naar instructies geven (21% tot 25% van de tijd, M = 2.65), onderwijsleergesprekken (19 tot 37%, M = 2.57) en zelfstandig werk (18% tot 26%, M = 2.99). De laagste scores voor betrokkenheid zien we bij onderwijsleergesprekken en instructies. De hoogste gemiddelde score voor betrokkenheid zien we bij duo-werk (M = 3.53) en groepswork (M = 4.24) al komen deze laatste werkvormen maar beperkt (groepswork: 1% tot 2.6% en duo-werk 2.9% tot 12.5%) voor tijdens de observaties.

6. Bespreking van de resultaten

6.1 Omtrent het welbevinden van leerlingen

De eerste invalshoek is in het kader van de Warme School vanzelfsprekend de mate van welbevinden bij leerlingen. De data waarover we beschikken zijn afkomstig van de leerling-bevraging (met de LOOQIN^{JOPSI}) en van de leerkrachtbevraging (eveneens met LOOQIN^{JOPSI}). De inschattingen door leerkrachten (M = 3.69) en de zelf-inschatting door leerlingen (M = 3.88) verschillen weinig van elkaar. Achter de hoge gemiddelden schuilt echter een realiteit die we onder ogen moeten zien vanuit de missie van de Warme School. Wat ons interesseert is hoeveel kinderen zich aan de lage kant van het continuüm bevinden. We constateren dat 31% (bij de zelfinschatting) en 33% (bij inschatting door de leerkracht) 3 of minder dan 3 scoort op de vijfpuntenschaal. Een score 3 staat voor een beleving van de context waarin momenten van welbevinden slechts in beperkte mate voorkomen en/of in even grote mate afgewisseld worden met eerder negatieve belevingen.

6.2 Omtrent de betrokkenheid van leerlingen

6.2.1 Betrokkenheid: welke norm?

In de lange traditie van de meting van betrokkenheid met de scanningprocedure is een consensus gegroeid over wat men als een 'aanvaardbaar minimum' kan beschouwen. Die cesuur ligt bij een gemiddelde score van 3.50 (Laevers & Declercq, 2018). Enerzijds valt deze cesuur te verantwoorden vanuit de schaalwaarden zelf. De score staat voor observaties waarbij (bijvoorbeeld) een leerling of klasgroep gedurende de helft van de tijd min of meer ononderbroken actief zijn, maar zonder echte concentratie (niveau 3) en de helft van de tijd ononderbroken met de activiteit bezig zijn met geregelde momenten van concentratie (niveau 4). Ook al zijn er eindeloos veel variaties mogelijk, het laat toe zich een voorstelling te maken van de mate van concentratie die we minimaal nastreven.

Het GOK-onderzoek (Laevers, Buyse, & Snoeck, 2009) – weliswaar in de context van het lager onderwijs – geeft enige ondersteuning voor deze norm. In een pre- en posttest meting voor taalvaardigheid bleek hier een significant verband tussen het niveau van betrokkenheid en de leerwinst op een taaltest Nederlands. Meer nog: leerlingen die gemiddeld genomen zwakker presteren inzake luister-, lees- en spreekvaardigheden aan het begin van het schooljaar, scoren niet meer significant lager (voor luisteren/lezen en spreken) op het einde van het schooljaar wanneer hun gemiddelde betrokkenheid minimaal 3.5 bedroeg. Een extrapolatie leert verder dat met stijgende betrokkenheid hoger dan de

¹⁰ De werkvorm is viermaal geobserveerd (2 keer per lestijd, dus elke observatie-ronde). Op basis daarvan is een eindtotaal gemaakt.

normgroep (de Vlaamse populatie) gescoord kan worden. Ook hier is het essentieel (naar gelijke onderwijskansen toe) aan te geven dat SES, etniciteit noch geslacht dat verband hypothekeert. Het onderzoek reveleert ook dat de impact op taalvaardigheid hoog is, ook wanneer die betrokkenheid buiten het vakgebied 'taal' wordt waargenomen. De 5 halve dagen scanning in de loop van het schooljaar hadden immers plaats op momenten waarop verschillende vakken aan de orde waren. Omdat de steekproef bestond uit scholen met een percentage van 50 tot 90 leerlingen met een migratieachtergrond, kunnen we ook aantonen dat de drempel van 3.50 in het bereik ligt van de meeste kinderen.

6.2.2 Betrokkenheid: beschouwing bij de resultaten

In dit onderzoek beschikken we voor betrokkenheid over drie bronnen: de zelfinschatting door leerlingen (M= 3.58), de scoring door leerkrachten (M=3,62) en de resultaten van de scanning door een externe observator (M=2.76). Indien we ook hier focussen op jongeren voor wie lessen als weinig boeiend worden ervaren, dan ligt het aandeel van scores gelijk of lager dan 3 tussen 43% (zelfinschatting) en 41% (scoring door leerkrachten). Voor de geobserveerde betrokkenheid wordt tijdens de scanrondes aan 27% van de leerlingen een score 1 of 2 toegekend. Het is daarmee duidelijk dat, in tegenstelling met de bevraging, de norm van 3.50 op verre na niet is gehaald.

De resultaten liggen in de lijn van het Procrustes-onderzoek, een grootschalig onderzoek door een consortium van drie research units (KU Leuven, UGent en VUB) [IWT/SBO-project – 2015]. Het onderzoek focust op de eerste graad van het secundair onderwijs en levert heel wat inzichten op omtrent de mate waarin gender-gerelateerde aspecten een rol spelen bij schoolfalen (zowel bij meisjes als bij jongens). In een van de deelonderzoeken wordt uitdrukkelijk aandacht besteed aan betrokkenheid als indicator van kwaliteit. De gegevensverzameling had in drie periodes plaats.

Tabel 12: Percentage leerlingen over 4 metingen (gemiddelde betrokkenheidsscores)

Meting	N	Gem. BTH	% Ilg <2.5	% Ilg 2.5-2.9	% Ilg 2.9-3.4	% Ilg >3.4
September 2012 Ned.	158	2.48	44.2	33.4	19.9	2.5
September 2012 Wisk.	158	2.59	36.0	35.4	26.0	2.6
September 2013 (alle)	358	2.59	40.2	36.2	20.6	3.0
April/mei 2014 (alle)	358	2.70	31.8	34.3	27.5	6.4

Minstens 1/3 van de leerlingen komen er niet toe doorlopend 'aandacht' (zonder betrokkenheidssignalen) te geven tijdens de lessen (> score 3). Indien men op zoek gaat naar leerlingen die over meerdere metingen heen de norm halen van 3.5 dan komen we slechts in één meting boven de 5 % uit. Indien we de betrokkenheidsscores per jaar omzetten in een leerrendementsscore beweegt deze zich tussen 49 % (gem. 2.48) en 57% (gem. 2.70), waar we 70% rendement als de norm zien.

6.2.3 Methodologische reflectie omtrent de scanning en bevraging

De kloof tussen de geobserveerde en de ingeschatte betrokkenheid door leerlingen en leerkrachten, roept vragen op. Om te beginnen is het duidelijk dat klasgemiddelden op basis van scanning van betrokkenheid ook in eerder onderzoek niet de hoogte haalt die door leerlingen of leerkrachten gerapporteerd wordt.

Gelet op de inspanningen die werden gedaan om de betrouwbaarheid van de scannings te waarborgen, is een 'te strenge' beoordeling door de observatoren minder waarschijnlijk. Het lijkt daarom aangewezen om een beter zicht te krijgen op de inschattingsprocessen bij de bevragingen. We zien hier meerdere hypothesen.

- Het is denkbaar dat leerkrachten bij de beoordeling eerder de eigen klas als vergelijkingsbasis nemen en precieze omschrijving van welbevinden en betrokkenheid als referentiepunt. Hierdoor krijgt men een 'relatieve' verdeling van scores, die mogelijks geflatteerd is.
- De scanningprocedure is een momentopname. Het maakt een foto van een bepaalde situatie en kent op basis van een aantal scanrondes een score toe. De steekproef van meerdere klassen wordt geacht representatief te zijn voor de school¹¹. Vanzelfsprekend kunnen de scores verschillen bij volgende scannings. Maar de niveaus kunnen in de klassen zowel hoger als lager liggen. Er is geen reden om aan te nemen dat ze toevallig allemaal in een zelfde richting zouden gaan. Daarom gaat het om een steekproef.
- Bij de bevraging geven de respondenten weer hoe ze die praktijk beleven (de jongeren) of zien beleven (de leerkrachten). Dat is een ander proces dan de scanning. De leerkracht roept bij zichzelf de vele impressies op van de voorbije weken over elke leerling. Men kan zich voorstellen dat daarbij een filtering plaats heeft en de lagere betrokkenheid op individueel niveau minder waargenomen worden of bijblijven.
- Aansluitend daarbij, weten we dat voor leerlingen die hun betrokkenheid inschatten, de relaties en niet in het minst 'de relaties met peers' boven elk ander criterium voor kwaliteit staan. De aanwijzingen voor een overwegend positieve relatie die we uit de bevragingen en de inschatting van klimaat en stijl afleiden, ondersteunt de hypothese dat 'als dit goed zit' leerlingen aan de minder boeiende onderwijsmomenten minder belang hechten.

6.3 Omtrent het zelfvertrouwen van leerlingen

Leerkrachten schatten het zelfvertrouwen van 13% van de leerlingen laag in. Ongeveer 1/3 (31%) wordt neutraal ingeschat. Slechts iets meer dan de helft (56%) van de leerlingen wordt hoog ingeschat voor zelfvertrouwen. Die leerlingen hebben een goed vertrouwen in het eigen kunnen en een hoge zelfwaarde. Bij de bevraging van leerlingen liggen de scores voor motivatie ($M = 2.99$ op een vierpuntschaal) en zelfbeeld ($M = 2.91$ op een vierpuntschaal) globaal het laagst. Bijna vier op de tien leerlingen (37%) geeft aan dat ze weinig zelfvertrouwen hebben. De helft (51%) ervaart veel stress op school. Blijvende aandacht voor het ondersteunen van zelfvertrouwen bij leerlingen is zeker aangewezen.

¹¹ Met meer scanningrondes in een klas kan ook over die klas een robuuste uitspraak worden gedaan. De scanning overstijgt wel het moment waar Omdat naast de scoring van betrokkenheid ook verklarende factoren in de aanpak worden beschreven (zoals klimaat, stijl en werkvorm), overstijgt de scanning wel het moment, en typeert het de gangbare praktijk.

6.4 Omtrent de beleving van leerkrachten

Vanuit de online bevraging kunnen we besluiten dat leerkrachten een uitgesproken positieve beleving van hun globale werksituatie hebben. Ze putten hun voldoening (hun welbevinden en betrokkenheid) het meest uit de interacties met de leerlingen en directe collega's, en iets minder uitgesproken uit de contacten met externen, directie, ouders, taakteams... De beperkte variatie in de resultaten van de bevraging van leerkrachten belet niet dat verschillen tussen scholen groot kunnen zijn. Toch is het zinvol om te verkennen in welke mate sociale wenselijkheid meespeelt. Waarborgen voor de anonimiteit is bij dit type van vraagstelling van groot belang. Bij die verkenning kan overwogen worden om van een vierpunten- naar een vijfpuntenschaal over te gaan. We vermoeden sterk dat tussen 2 en 3 trancheren in een vierpuntenschaal bij twijfelgevallen eerder een 3 als eindresultaat oplevert dan een 2.

6.4. Relaties tussen welbevinden/betrokkenheid en de klasaankpak

6.3.1 De leerkracht-leerling relatie

Zoals bij de scores rond welbevinden al aangehaald, valt in de observatie van de klaspraktijk de sensitieve omgangswijze van leerkrachten op – een van de drie dimensies van leerkrachtstijl. Uit de bevraging van leerlingen leren we dat de factor 'sfeer en relaties' helemaal bovenaan staat ($M = 3.20$), samen met leerling-activiteit ($M = 3.03$) en het samen leren ($M = 2.91$). Deze vaststelling is zonder twijfel een opsteker in het licht van de ambities van de Warme School.

6.3.2 Betrokkenheid en de aanpakfactoren

De matig-lage betrokkenheidsscores toegekend door de observatoren, zijn niet uit de lucht gegrepen indien we de blik richten op kenmerken van de aanpak. Om te beginnen blijkt het merendeel van de scans tijdens klassikale lesgeefmomenten verzameld te zijn. Meer differentiatie door in te zetten op actieve werkvormen waarbij kinderen, zelfstandig of in groep, zelfgestuurd aan het werk kunnen gaan, kan het onderwijs boeiender maken. Men kan verwachten dat die condities scheppen meteen ook meer kansen biedt om in de leerkrachtstijl vaker 'stimulerend' en 'autonomie verlenend' tussen te komen. Inspelen op de inbreng van leerlingen, deze aanmoedigen, werkelijkheidsnabijheid en flexibele omgang met lesscenario's zijn hefboomen om kinderen meer in hun kracht te zetten. Ook leerlingen geven in de bevraging aan dat kansen tot eigen initiatief en expressie in de klas beperkt zijn en dat de aansluiting van de leerstof op het niveau van ontwikkeling, meer aandacht verdient. Ook op schoolniveau ervaart vier op de tien leerlingen de regels als te streng en wensen ze ook meer inspraak.

6.5 Beperkingen van het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd in een beperkt aantal (6 tot 12) scholen afhankelijk van het instrumentarium (zie Tabel 1). Conclusies kunnen niet veralgemeend worden. Maar ingrijpender is de onderbroken uitrol van het project. Dit kunnen we beschouwen als de beperking met de meeste consequenties. Het design voorzag in een interventietraject en daaraan gekoppelde pre- en postmeting. Door de COVID-uitbraak is van de drie coachingsmomenten slechts één doorgegaan én kon de postmeting niet plaatsvinden. Hierdoor valt over de impact van de interventie weinig te zeggen. Daarnaast levert kritische reflectie nog andere aandachtspunten op.

- Het project liep over een periode van drie jaar en het plan was bijzonder ambitieus. Het op de rails zetten van een onderneming waarin drie sporen (de organisatie, de relaties en de aanpak) uitgerold worden, stelde het beleidsvoerend vermogen van de 50 (basis- en secundaire) scholen die instapten op de proef. In de steekproef van scholen die deelnamen aan het Warme School traject, werden we in vijf secundaire scholen geconfronteerd met directiewissels, uitval van leerkrachten en scholen in volle crisis. Het gevolg is in het algemeen een uitstel van de implementatie van delen van het drie-

sporige opzet. Zo startte het interventietraject van de drie partners gespreid in de tijd, soms pas in het derde schooljaar of helemaal niet.

- De gebruikte observatie-instrumenten voor klimaat en leerkrachtstijl hebben de statistische toets doorstaan waar het gaat om de interne consistentie (zie bijlage) – een bevestiging van eerder onderzoek. Voor de leerkracht-bevraging en inschattingen door leerlingen en leerkrachten ligt er de uitdaging om de discrepanties met de resultaten van de scanning verder te verkennen. We hebben hiervoor enkele pistes in de bespreking aangehaald.
- Door de beperkte implementatie van de interventie, bleef de output-meting onderbelicht. Volgens het design was de belangrijkste ingang hier de beoordeling van de ‘veerkracht’ van elke leerling, door de leerkrachten (d.m.v. LOOQIN^{JOPSI}). Te weinig tijd bleef beschikbaar om leerkrachten met de schaal vertrouwd te maken en de beoordelingen op dit punt te monitoren. Het doel – zich een scherpe voorstelling maken van de leerlingen die opvallen door een beperkt zelfvertrouwen (als voor de hand liggende indicatie voor veerkracht) – werd daardoor niet volledig bereikt.

7. Conclusies en perspectieven in het licht van het Warme School concept

7.1 Conclusies

Het stilleggen van de activiteiten in maart 2020 maakt dat we de beschikbare data kunnen beschouwen als een schets van de beginsituatie van scholen op weg naar de implementatie van het Warme School project. Wat zijn de belangrijkste conclusies wanneer we de resultaten tegen het licht houden van de ambities van de Warme School?

- Vanuit de invalshoek ‘welbevinden’ kleurt het globale beeld dat de scholen nalaten positief. Leerlingen geven aan zich op school goed te voelen, leerkrachten bevestigen dat wanneer ze het welbevinden van kinderen scoren. Bij de leerling-bevraging geven jongeren aan vooral contacten met peers belangrijk te vinden, al scoort ook de globale sfeer en relaties in de klas goed.
- We vinden ook steun voor deze conclusie in de resultaten van de gescande lessen. Het klasklimaat is doorgaans positief, in de leerkrachtstijl springt de dimensie ‘sensitiviteit’ eruit.
- Het beeld vanuit de invalshoek betrokkenheid oogt anders. Ook al blijkt het niet uit de bevragingen van leerlingen noch leerkrachten, de scanning van betrokkenheid door externe observatoren levert klasgemiddelden op die zich onder het matige niveau 3 situeren.
- De relatie tussen die lage scores en de aanpak ligt voor de hand. Lessen met een overwegend klassikale aanpak gaan vaak gepaard met geringere concentratie en afhaken. Activerende werkvormen, expressie en leerling-initiatief, ook in de leerkrachttussenkomsten, krijgen minder plaats.
- In het licht van de preventieve rol van het Warme School project is het van belang de schijnwerpers te richten op leerlingen die zich in de rode (scores lager dan 3) en de oranje zone (score 3) bevinden. Indien dit onze specifieke doelgroep is, dan ligt hier een enorme uitdaging. Zelfs met een milde blik, kunnen we besluiten dat voor ca. 30% van de kinderen welbevinden om een meer performante schoolomgeving vraagt. Voor betrokkenheid spreken we van ca. 40%.

7.2 Aanbevelingen

Terugkoppeland naar het doel van de Warme School in het kader van de missie van het Fonds Ga voor Geluk, geeft het onderzoek aan dat er nog een hele weg af te leggen is. Ook al is het onderzoek te beperkt om een representatief beeld te geven van de 'toestand in Vlaanderen', het bevat toch een aantal handvaten voor verdere stappen.

- Voor het luik welbevinden leren we dat er alvast een cultuur is waarin leerkrachten zich op een wijze tot leerlingen willen verhouden die de richting uitgaat van een warme, ondersteunende relatie. Een meerderheid van leerlingen ervaart het ook zo. Dit is iets dat we moeten waarderen en verder ondersteunen.
- De agenda voor het Warme School project krijgt met het onderzoek ondersteuning. Zowat 1/3 van de kinderen bevinden zich in de risicozone indien we de procesvariabelen welbevinden en betrokkenheid als indicatie nemen. Een vermindering van dit aandeel hoort bij de belangrijkste toetsstenen voor het succes van het hele project (Warme School, Warme Stad, Warme William). Het is bij deze kwetsbare groep dat we de minder succesvolle schoolloopbanen en levenslopen mogen verwachten, niet exclusief, maar wel in de meerderheid. Een systematische monitoring is hier in het licht van veerkracht op zijn plaats.
- Vaak wordt welbevinden als containerbegrip gebruikt. We leren hier dat we betrokkenheid een nog meer prominente plaats moeten geven. Op vele manieren heeft het ontbreken van de ervaring van flow (Csikszentmihalyi, 1979) een impact op de persoon. Het leven aankunnen met zijn vele uitdagingen, vereist een waaier aan competenties – zowel op het vlak van je cognitief vermogen als m.b.t. life skills. Voor mentale gezondheid en een gelukkig bestaan vormt deze uitrusting een protectieve factor, nog los van de impact die betrokkenheid heeft op het zelfvertrouwen en het zelfbeeld.
- Hoewel een peiling naar welbevinden en betrokkenheid het mogelijk maakt om de leerlingen te identificeren die niet op school gedijen, kan een exclusieve focus op de risicogroep niet de oplossing brengen. De aanzienlijke groeimarge die er is voor welbevinden en betrokkenheid vraagt om grensverleggende initiatieven die het hele didactische arrangement in zijn fundamenteen raakt. Meer differentiatie door in te zetten op actieve werkvormen waarbij kinderen zelfstandig of in groep zelfgestuurd aan het werk kunnen gaan, maakt een groot verschil. De leerling-bevraging bevestigt dit. Voor leerkrachtstijl vormt 'autonomie verlenen' het grootste aandachtspunt. Inspelen op de inbreng van leerlingen, deze aanmoedigen en flexibel omgaan met lesscenario's blijkt niet vanzelfsprekend te zijn, doch van groot belang om kinderen in hun kracht te zetten. Ook stimulerende tussenkomsten om inhouden te verbreden of te verdiepen zijn voor verbetering vatbaar.
- Het faciliteren van betrokkenheid gaat niet alleen over werkvormen en leerkrachtstijl. Het vraagt ook om een hogere waardering van overstijgende ontwikkelingsdomeinen (sociale competentie, zelfsturing en ondernemingszin, communicatievermogen, kunstzinnige expressie én de basisattitude van verbondenheid). Het vereist een visie op leren die competentiegericht is en door een meer holistische benadering talenten beter in het licht stelt. Alleen zo zullen we erin slagen de betrokkenheid, en daarmee het leerrendement op een hoger niveau te tillen.
- Onvermijdelijk is ook de school als organisatie (het meso-niveau) in het geding. Voor kwaliteit op het micro-niveau, heb je niet alleen uitstekende leerkrachten nodig, maar ook een competente organisatie (Urban et al., 2011). Een drastische opwaardering van het beleidsvoerend vermogen moet waarborgen dat de aanwezige competentie in het team gevaloriseerd wordt. Dat leerkrachten met andere woorden het beste van zichzelf kunnen geven. De transformatie die hier beoogd wordt gaat zowel over culturele als structurele werkplaatscondities en sluit aan bij de 'whole school approach'. Een rode draad hierbij is een hoge graad van participatie in besluitvorming en uitvoering van alle actoren.

7.3 Perspectieven

Ondertussen is de ontwikkeling en disseminatie van het Warme School initiatief van het Fonds Ga voor Geluk in een nieuwe fase getreden. De verdere uitdieping en verspreiding van het concept wordt in de schoot gelegd van een consortium van 7 exemplarische scholen (ZinScholen) die de spil vormen van een lerende gemeenschap. Deze geeft via de hub Warmescholen.net verder gestalte aan een brede uitwisseling en verspreiding. De keuze voor deze strategie is geheel in lijn met de uitgangspunten zelf van de Warme School: een participatief model waarin sterk wordt ingezet op co-creatie. Alle actoren voeren mee het beleid in een structuur die het principe van gedeeld leiderschap in de organisatie verankert: leerkrachten en alle andere medewerkers op school, leerlingen, ouders, de buurt. Een gelijklopende ambitie is de hertekening van de wijze waarop leerlingen en leerkrachten gegroepeerd worden. Daarbij wordt resoluut ingezet op de geleidelijke afbouw van het leerstofjaar-klassensysteem. Subteams van leerkrachten begeleiden communities van leerlingen over meerdere leerjaren en vakken heen. Leerlingen leren in gepersonaliseerde leertrajecten (<http://gavoorgeluk.be>). Dit is de weg naar een flexibeler organisatie die een betere aansluiting op de individuele profielen mogelijk maakt en tegelijk de diversiteit in de groep als een troef ziet.

Hoewel de corona pandemie sterk heeft ingehakt op de samenleving zowel op het economische als op het psychologische vlak, kan men vaststellen dat, bijna als een ‘collateral benefit’, het thema van welbevinden helemaal bovenaan op de agenda is gezet. In dat spoor is er het besef dat organisaties meer aandacht moeten besteden aan de kwaliteit van de werkcontext en de strijd tegen werkverlet wegens emotionele problemen versterkt moet. Zo komt niet alleen het welbevinden van leerkrachten op de agenda, maar ook het beleidsvoerend vermogen van scholen. Ook op dit vlak zijn door het departement onderwijs initiatieven genomen om professionaliseringstrajecten voor schoolleiders te financieren en daaraan flankerend onderzoek te koppelen. In het licht van de vermelde uitdagingen voor scholen om adequaat om te gaan met innovaties, geeft dit initiatief uitzicht op een meer performante schoolorganisatie. De impact daarvan raakt elke poging om de praktijk te optimaliseren, en dus ook de ambitie om de incidentie van zelfdoding op termijn te reduceren.

Een efficiënte implementatie van een onderwijspraktijk met veerkracht als target, vraagt om een gedegen en kosteneffectieve monitoring. Reeds op schoolniveau kan met de peiling naar het welbevinden en de betrokkenheid een toetssteen geïnstalleerd worden voor de mate waarin de aanpak kinderen in hun element brengt. In de disseminatiestrategie past ook een schooloverstijgende opvolging van de mate waarin geestelijke gezondheid (veerkracht) in de populatie evolueert. In een breder samenwerkingsverband rond de Warme School is naast het Fonds Ga voor Geluk, de K.U. Leuven en PXL, ook het departement onderwijs betrokken. Zoals de peilingproeven wordt nu een laagdrempelig bevragsysteem voor kinderen/jongeren opgetuigd. Zo kunnen we periodiek de pols nemen en de evoluties in kaart brengen in de mate waarin deze populatie toegerust is met ‘zelfvertrouwen, een positief zelfbeeld, in voeling met zichzelf, verbondenheid en vitaliteit’ – de kenmerken van veerkracht.

8. Referenties

- Benoit, C. & Lento, C. (2016). Leerkrachtstijl in de context van het Lager Onderwijs. Optimalisering van de Adult Style Observation Schedule (ASOS). Masterproef o.l.v. F. Laevers & I. Berghmans. Leuven: K.U. Leuven.
- Csikszentmihalyi M. (1979). The concept of flow. In B. Sutton-Smith, *Play and learning*. New York: Gardner, pp. 257-273.
- Declercq, B., Stas, T. & Laevers, F. (2020). *Het project Warme School. Implementatie en effectonderzoek van een interventiepakket voor de preventie van emotionele problemen en zelfdoding. Wetenschappelijk rapport. Deel 1: Flankerend Onderzoek [schooljaar 2019-2020]*. Leuven: ExpertiseCentrum ErvaringsGericht Onderwijs, KU Leuven.
- De Roover, W. (2014). Geestelijke gezondheidsbevordering: de kracht van een positieve insteek, *Tijdschrift Klinische Psychologie*, 2014, 44(3), 165-171.
- Fonds Ga voor Geluk (2017). *De warme school. "Ieder goed in zijn vel". Conceptontwikkeling, implementatie en flankerend onderzoek in het basis- en het secundair onderwijs [Projectfase 2017-2020]*. Projectfiche. Geraadpleegd op 26/11/2020 via <http://www.gavoorgeluk.be/warme-school>
- Foresight Mental Capital and Wellbeing Project (2008). *Mental Capital and Wellbeing: making the most of ourselves in the 21st century. Final Project report*. London: The Government Office for Science. Geraadpleegd op 06/01/2021 via https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/292450/mental-capital-wellbeing-report.pdf
- Gisle L, Drieskens S, Demarest S, Van der Heyden J. (2018). *Geestelijke gezondheid: gezondheidsenquête 2018*. Brussel : Sciensano; Rapportnummer: D/2020/14.440/4. Beschikbaar op: www.gezondheidsenquête.be
- Goldberg, J. (2020). Positive education as a whole school approach: broadening the perspective on learning (Proefschrift). Enschede: Universiteit Twente
- Groenen, A., Van Haeken, S. & Verdonck, E. (2018). *Geweld, gemeten en geteld. Scholenonderzoek 2018. Aanbevelingen in de aanpak van geweld tegen kinderen en jongeren*. Diepenbeek: UCLL. Geraadpleegd op 26/11/2020 via https://www.departementwvg.be/sites/default/files/media/Project%20Geweld%20Geteld_Eindrapport%20UC%20Leuven-Limburg.pdf
- Inchley J, Currie D, Budisavljevic S, Torsheim T, Jåstad A, Cosma A et al., (Eds.) (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2. Key data*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Beschikbaar op <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/spotlight-on-adolescent-health-and-well-being.-findings-from-the-20172018-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-survey-in-europe-and-canada.-international-report.-volume-2.-key-data>
- Kirtley, O.J., Achterhof, R., Hiekkaranta, A. P., Hermans, K., Hagemann, N. & Myin-Germeyns, I. (2019). *Fase 1. De voorlopige resultaten van de SIGMA-studie: een langdurig onderzoek naar de geestelijke gezondheid van jongeren in Vlaanderen*. Leuven: Centrum voor Contextuele Psychiatrie. Geraadpleegd op 26/11/2020 via <https://gbiomed.kuleuven.be/english/research/50000666/50000673/cpp/images/sigma-rapport-w1>
- Laevers, F. & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. In *European Journal of Education, Vol 53, Issue 3*, 325-335.

- Laevers, F. (2017). How are children doing in ECEC? Monitoring quality within a process-oriented approach. In N. Klinkhammer, B. Schäfer, D. Harring, & A. Gwinner (Eds.), *Monitoring quality in early childhood education and care. Approaches and experiences from selected countries*. Munich: German Youth Institute Department Children and Childcare. Retrieved from www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/Monitoring_Sammelband_E_final.pdf
- Laevers, F., Moons, J. & Declercq, B. (2012). *A Process Oriented Child Monitoring System for the Early Years (POMS)*. Leuven: CEGO Publishers.
- Laevers, F., Buyse, E. & Snoeck, E. (2009). *Fundamenteel diepte-onderzoek naar krachtige GOK-leeromgevingen. Onderzoeksluik 'Betrokkenheid & Welbevinden'*. Leuven: ExpertiseCentrum ErvaringsGericht Onderwijs KU Leuven.
- Laevers, F., & Declercq, B. (2003). *Project Pilootscholen Antwerpen. Horizontale Analyse*. Leuven: ExpertiseCentrum ErvaringsGericht Onderwijs KU Leuven.
- Laevers, F. (Red.), Daems, M., Declercq, B., Goudeseune, I., Laurijssen, J., Vandeplas, C. & Versteven, K. (2003). *Wat vind ik van mijn school? Bevragingsset voor leerlingen van de basisschool*. Leuven: CEGO Publishers
- Laevers, F. & Peeters, A. (1994). *De Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen LBS-L: Handleiding bij de videomontage*. Leuven: CEGO
- Stas, T., van Oosten, N. & Laevers, F. (2020). *Het project Warme School. Implementatie en effectonderzoek van een interventiepakket voor de preventie van emotionele problemen en zelfdoding. Wetenschappelijk rapport. Deel 2: Interventie [schooljaar 2019-2020]*. Leuven: ExpertiseCentrum ErvaringsGericht Onderwijs, KU Leuven
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J. Lazzari, A., Van Laere, K. (2011). *CoRe Final report*. Brussels European Commission.
- Vubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131, (6), 803-855. DOI: 10.1037/0033-2909.131.6.803
- Vancayseele, N., Portzky, G. & van Heeringen, C. (2019). *De epidemiologie van suïcidepogingen in Vlaanderen*. Gent: UGent, Eenheid voor zelfmoordonderzoek. Geraadpleegd op 06 Januari 2021 via <https://www.eenheidzelfmoordonderzoek.be/pdf/16112020-080321-Jaarverslag%20Su%C3%AFcidepogingen%20Vlaanderen%202019.pdf>
- Van Heddegem, I., Laevers, F. & Van Damme, J. (2004). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Basisrapportage observaties derde kleuterklas, schooljaar 2002-2003 (LOA rapport 23)*. Leuven: Steunpunt LOA.
- World Health Organization (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice (Summary Report)* Geneva: World Health Organization.
<https://www.jongeren-en-gezondheid.ugent.be/2020/05/19/nieuw-rapport-who-onthult-meer-gezondheidsproblemen-bij-11-tot-15-jarige-adolescenten/>
www.gavoorgeluk.be

BIJLAGE Overzicht gebruikte instrumenten, inhoud, opbouw en psychometrische kwaliteit

Afname bij	Naam instrument	Focus van instrument	Subschalen	Scoring	Beschrijving	Leeftijd	Psychometrische waarden
Leerling	LOOQIN ^{JOPSI}	Beleving van de school, de klas en verschillende aspecten van het schoolleven	3 globale vragen (WB globaal, WB op school, BTH) op schoolniveau 3 globale vragen (WB, BTH, competenties) op vak-niveau 57 algemene deelvragen rond school, klas, prive-sfeer, zelfbeeld, motivatie, communicatie met leerlingen en competenties 27 vakspecifieke deelvragen rond expressie, leerling-activiteit, leerling-initiatief, leerling-niveau, samen leren, sfeer en relaties en werkelijkheidsnabijheid	Vijfpuntenschaal (globale vragen) Vierpuntenschaal (deelvragen)	Vragenlijst (90 items)	12-18	De Chronbach's alpha van de factoren en deelfactoren is matig tot goed (0.57-0.83)
Leerkracht	Bevraging van de beleving van de werksituatie	Beleving (in termen van welbevinden en betrokkenheid) van de professionele context (het didactische luik), de relatie met kinderen, ouders en team(leden).	- Algemene inschatting (hoe maak jij het als leerkracht?) - Welbevinden in contacten (8 items) - Betrokkenheid in opdrachten (9 items)	Vijfpuntenschaal (1 algemene vraag) Vierpuntenschaal (17 deelimts)	Vragenlijst (18 items)	6-18	Chronbach's alpha sub-schaal welbevinden = .62; chronbach's alpha subschaal betrokkenheid = .74
Leerkracht	LOOQIN ^{JOPSI}	Welbevinden en betrokkenheid bij leerlingen	- Welbevinden - Betrokkenheid - Zelfvertrouwen	Vijfpuntenschaal	Screening: score is een synthese gebaseerd op indrukken van de leerling over de voorbije weken	6-12	Geen info
Observator	Leuvense betrokkenheidsschaal (Laevers, 1994)	Betrokkenheid		Negenpuntenschaal (1 tot 5 met tussenwaarden)	Observatieschaal: Score per leerling is gebaseerd op observatie van 1 min./leerling (Quickscan). Per klas worden 20 scores verzameld, gespreid over 2 lestijden. Elke lestijd wordt dezelfde at random sample van 10 leerlingen geobserveerd.	3-18	De schaal heeft uitstekende inter-beoordelaars-betrouwbaarheid ($r=.75-.90$ in samples van het kleuter-, lager en secundair onderwijs (Laevers & Laurijssen, 2001; Van Heddegem, Gadeyne, Vandenbergh, Laevers, & Van Damme, 2004; Doumen, Koomen, Buyse, Wouters & Verschueren; Stas & Van Cleynenbreugel, 2015).
Observator	Checklist (Laevers)	Clasklimaat	4 subschalen - Sfeer - Relaties met de leerkracht - Relaties tussen leerlingen - Structuur en regels	Vijfpuntenschaal (4 items/subschalen)	Observatieschaal: De schaal wordt ingevuld op het eind van de observatieperiode (2 lestijden) op basis van alle opgedane indrukken (via critical incidents)	6-18	Chronbach's alpha voor de samengestelde schaal (= alle subschalen samen) in dit onderzoek bedraagt .850
Observator	ASOS-E (Laevers)	Leerkrachtstijl	3 dimensies - Stimulerend tussenkomen - Sensitiviteit - Autonomie verlenen	Vijfpuntenschaal (3 items/dimensies)	Observatieschaal: De schaal wordt ingevuld op het eind van de observatieperiode (2 lestijden) op basis van alle opgedane indrukken (via critical incidents)	6-18	Chronbach's alpha voor de samengestelde schaal (= alle dimensies samen) in dit onderzoek bedraagt .868