

Tevredenheidsonderzoek bij Middenbouw Leerlingen uit het Primair Onderwijs en Zeer
Moeilijk Lerende Leerlingen uit het (Voortgezet) Speciaal Onderwijs

Marlou F. L. Visser

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken



Universiteit Utrecht

Naam: Marlou F. L. Visser, 3801624

Begeleider: Dr. E. van de Weijer-Bergsma

Tweede beoordelaar: Dr. J. J. Endendijk

Datum: 8 juli 2016

Voorwoord

Deze masterthesis is geschreven in het kader van mijn afstudeeronderzoek binnen mijn stage van de masteropleiding Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken. Tijdens mijn stage heb ik de kans gekregen om een vraagstuk uit de praktijk van het (speciaal) onderwijs te analyseren, te onderzoeken en vervolgens met een oplossing te komen. Het bijzondere van dit onderzoek is dat de uitkomsten echt wat kunnen gaan bijdragen aan de onderwijspraktijk, voor zowel leerlingen als schoolbesturen. Ik ben dan ook erg trots op het eindresultaat van het afstudeeronderzoek en ben dankbaar voor de kansen die ik tijdens mijn stageperiode heb gekregen. Mijn dank gaat uit naar Martine Fuite en Wieke de Jager die mij tijdens mijn stage en onderzoek op zeer prettige wijze hebben begeleid en alle kansen hebben geboden om zo veel mogelijk te leren. Ook gaat mijn dank uit naar Eva van de Weijer-Bergsma die mij vanuit de universiteit heeft begeleid met mijn stage, onderzoek en het schrijven van de masterthesis. Zonder de deelnemende scholen was het onderzoek niet mogelijk geweest. Ik ben hen dan ook erg dankbaar voor hun gastvrijheid en inzet tijdens de onderzoeksperiode.

Ik heb ontzettend veel geleerd in het afgelopen half jaar tijdens mijn stage en afstudeeronderzoek. Het schrijven van de masterthesis heeft ervoor gezorgd dat alle onderdelen uit het onderzoek zijn samengekomen tot een afsluitend eindproduct en dat geeft mij een trots gevoel. Ik hoop dat ik de lezers van deze masterthesis kan meenemen in mijn enthousiasme en hen een helder beeld kan geven van het onderzoek waar ik met plezier aan heb gewerkt.

Marlou Visser

Utrecht, juli 2016

Samenvatting

Ervaring van plezier en veiligheid is belangrijk voor ontwikkeling van leerlingen en hangt via welbevinden, schooltevredenheid en schoolbetrokkenheid samen met schoolprestaties van leerlingen. Het meten en monitoren van tevredenheid van leerlingen is voor schoolbesturen van belang voor het creëren van optimale leer- en ontwikkelomstandigheden op school. Tevredenheidsonderzoek wordt afgenomen onder bovenbouwleerlingen uit het primair onderwijs en leerlingen uit het (voortgezet) speciaal onderwijs. Echter, worden middenbouwleerlingen uit het primair onderwijs en zeer moeilijk lerende leerlingen uit het (voortgezet) speciaal onderwijs niet meegenomen in tevredenheidsonderzoek. Deze leerlingen ervaren moeilijkheden met het invullen van vragenlijsten door struikelblokken op het gebied van tekstbegrip en abstractievermogen. Door te onderzoeken hoe deze struikelblokken kunnen worden vermeden in ontwikkeling van een aangepast meetinstrument kan deelname aan tevredenheidsonderzoek voor deze leerlingen mogelijk worden. Op vier scholen voor primair onderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs is kwalitatief en kwantitatief onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van een aangepast meetinstrument voor tevredenheidsonderzoek onder 249 leerlingen. De vragenlijsten per onderwijsvorm zijn tijdens het onderzoek na elke testdag aangepast op het gebied van tekstbegrip en abstractievermogen, op basis van de onderzoeksbevindingen. Uit het onderzoek bleek dat veel aanpassingen uit de vragenlijsten per onderwijsvorm overeenkwamen met elkaar. Onderscheid zou beter kunnen worden gemaakt op ontwikkelingsleeftijd, namelijk voor 4/5/6 jaar, 6/7/8 jaar en voor 8/9 jaar. Middenbouwleerlingen uit het primair onderwijs en zeer moeilijk lerende leerlingen uit het (voortgezet) speciaal onderwijs kunnen vanaf heden deelnemen aan tevredenheidsonderzoek door de ontwikkeling van het aangepaste meetinstrument voor leerlingen met een ontwikkelingsleeftijd van 4 tot 9 jaar.

Zoektermen: tevredenheidsonderzoek, middenbouwleerlingen, primair onderwijs, zeer moeilijk lerende leerlingen, voortgezet speciaal onderwijs

Abstract

Experiencing joy and feeling safe is important for the development of children and is correlated to children's ability to learn through wellbeing, school satisfaction and school participation. Measuring and monitoring satisfaction of students is crucial for schoolboards to create an optimal learning environment. Satisfaction surveys are normally conducted by the oldest students in primary schools and students in (secondary) special education schools. Middle year students in primary schools and students with severe learning difficulties in (secondary) special education schools usually do not participate in satisfaction surveys. These students are experiencing difficulties to answer survey questions due to problems regarding reading comprehension and the ability to abstract. Investigation of how these difficulties can be tackled, by developing an adapted instrument for satisfaction surveys, can make participation of these students possible. At four schools for primary and (secondary) special education a qualitative and quantitative research to an adapted instrument for satisfaction surveys was conducted by 249 students. The surveys at every level of education were edited after every test day to reduce students' difficulties regarding reading comprehension and the ability to abstract. The result of this study shows a lot of comparable adjustments in surveys at every level of education. Due to these results, there should be a distinction in developmental age between 4/5/6 years, 6/7/8 years and 8/9 years. From now on, middle year students in primary schools and students with severe learning difficulties in (secondary) special education schools can participate in satisfaction surveys, due to the development of an adapted instrument for students with a developmental age between 4 and 9 years.

Keywords: satisfaction survey, middle year students, primary school, students with severe learning difficulties, secondary special education

Tevredenheidsonderzoek bij Middenbouw Leerlingen uit het Primair Onderwijs en Zeer Moeilijk Lerende Leerlingen uit het (Voortgezet) Speciaal Onderwijs

Het ervaren van plezier en veiligheid is belangrijk voor de ontwikkeling van kinderen (Ainsworth & Bowlby, 1991; Delfos, 2004). Aangezien kinderen in Nederland gemiddeld 200 dagen per schooljaar naar school gaan (Van Langen & Hulsen, 2001) zijn plezier en veiligheid belangrijke aspecten in het dagelijkse onderwijs. Zowel een gevoel van veiligheid (Walgrave, Vettenburg, & Huybregts, 2001) als het ervaren van plezier lijken van invloed te zijn op het welbevinden van leerlingen (Engels, Aelterman, Schepens, & van Petegem, 2002). Een hoge mate van psychologisch welbevinden blijkt samen te hangen met een hoge mate van schooltevredenheid en betrokkenheid bij school (Verkuyten & Thijs, 2002). Een hogere mate van betrokkenheid bij school leidt tot betere prestaties op school (Dotterer, McHale, & Crouter, 2007; King, Vidourek, Davis, & McClellan, 2002). Schooltevredenheid lijkt dus via psychologisch welbevinden en schoolbetrokkenheid van invloed te zijn op het leren en de schoolprestaties van leerlingen. Het meten en monitoren van tevredenheid van leerlingen is dus van belang voor het creëren van optimale leer- en ontwikkelomstandigheden op school. Het nagaan van de mate van tevredenheid van leerlingen is daarom een onderdeel van het onderzoek naar kwaliteitszorg in het onderwijs (Inspectie van het onderwijs, 2016). Over het ontstaan en de definitie van tevredenheid worden verschillende theorieën beschreven. Elementen die in elke definitie van tevredenheid terugkomen zijn ‘verwachting’ en ‘ervaring’ (Giese & Cote, 2000). Het ontstaan van tevredenheid wordt volgens de disconfirmatie theorie bepaald door de verwachtingen van een persoon, de waargenomen prestatie en het verschil tussen beiden (disconformiteit) (Bolton & Drew, 1991; Oliver, 1980). Dit houdt in dat wanneer een persoon hoge verwachtingen van een product heeft en de prestatie van het product tegenvalt, de persoon ontevreden zal zijn. De disconfirmatie theorie sluit aan bij de economisch-psychologische benadering van Bloemer (1993), die ook beschrijft dat tevredenheid ontstaat door verwachtingen van een persoon, ervaringen met een product of dienst en het verschil tussen beiden. Een definitie van klanttevredenheid die kan worden toegepast op tevredenheidsonderzoek onder leerlingen is “De klant is tevreden wanneer de verwachtingen en ervaringen gelijk zijn. Indien deze afwijken, is de klant ontevreden (Swan & Combs, 1976). Echter, wanneer de ervaringen de verwachtingen van de klant overtreffen, wordt tevredenheid verondersteld (LaTour & Peat, 1979)”. In tevredenheidsonderzoek op scholen worden bij deze definitie van tevredenheid klanten gezien als leerlingen in de omgeving van de school. Uitkomsten van tevredenheidsonderzoeken kunnen gezamenlijk met

andere informatie over de kwaliteit van het onderwijs, zoals de waardering van de inspectie, fungeren als basis om beleidskeuzes te maken of eventuele veranderingen in het schoolbeleid door te voeren (Haaijer & van der Linde, 2003). De mening van leerlingen over het onderwijs is dus een waardevolle informatiebron voor schoolbesturen.

Tevredenheidsonderzoek op scholen in Nederland

Tevredenheidsonderzoek wordt doorgaans uitgevoerd aan de hand van kwaliteitsvragenlijsten die aan verschillende stakeholders worden voorgelegd, namelijk medewerkers, ouders en leerlingen van scholen. Binnen de uitgebreide vragenlijsten die de leerlingen voorgelegd krijgen valt een deel van de vragen onder Vensters voor Verantwoording Primair Onderwijs [Vensters PO]. Deze vragen zijn voor scholen verplicht om af te nemen en de algemene resultaten daarvan worden online gepubliceerd. Vensters PO is een project van de PO-Raad waarbij cijfermatige informatie over scholen voor primair onderwijs verzameld wordt in één systeem en vervolgens op een eenduidige en toegankelijke manier wordt gepresenteerd. Het gaat dan bijvoorbeeld om gegevens op het gebied van onderwijsopbrengsten, leerlingenpopulatie, financiën en personeel. Een van de doelstellingen van dit project is om informatie voor ouders beschikbaar te stellen, onder andere met het oog op schoolkeuze (Vensters Primair Onderwijs, 2012). Naar het effect van dergelijke kwaliteitsinformatie op de schoolkeuze van ouders voor primair onderwijs lijkt echter nog geen onderzoek te zijn gedaan. Voor het voortgezet onderwijs lijkt er wel een positief effect te bestaan van het gebruik van kwaliteitsinformatie op de schoolkeuze van ouders (Koning & van der Wiel, 2010). Bij schoolkeuze is het belangrijk dat ouders zoeken naar een goede match tussen leerling en school (Bosker & Scheerens, 1999). Verondersteld wordt dat het helder en bruikbaar beschikbaar stellen van kwaliteitsinformatie over basisscholen aan ouders kan bijdragen aan het vinden van een goede match tussen leerling en school (Janssens & Visscher, 2004).

Doelgroepen van tevredenheidsonderzoek

Tevredenheidsonderzoek onder leerlingen, aan de hand van kwaliteitsvragenlijsten, wordt momenteel afgenomen in de groepen 6, 7 en 8 van het primair onderwijs [PO] en soms alleen in groep 7 en 8 als er genoeg deelnemers zijn (Scholen met succes, 2016). Echter, stelt artikel 12 van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind [IVRK] dat kinderen het recht hebben hun mening vrijelijk te uiten in alle aangelegenheden die het kind betreffen, waarbij aan de mening van het kind ook passend belang moet worden gehecht (IVRK, 1989). Het recht op het geven van een mening geldt dus ook voor leerlingen uit de groepen 3, 4 en 5 (middenbouw), evenals voor de leerlingen uit de hogere klassen die wel

worden meegenomen in tevredenheidsonderzoeken. Een andere groep leerlingen die niet wordt meegenomen in tevredenheidsonderzoek bestaat uit Zeer Moeilijk Lerende [ZML] leerlingen van het (Voortgezet) Speciaal Onderwijs [(V)SO]. ZML leerlingen krijgen les binnen cluster drie van het (V)SO en hebben een intelligentieniveau van minder dan 60 of tot 70 met aanvullende (aandachts-)problemen (Resing & Blok, 2002). Hoewel beide groepen leerlingen niet worden meegenomen in tevredenheidsonderzoek op scholen, hebben deze leerlingen wel het recht om hun mening te geven, net als ieder ander kind. Bovendien lopen schoolbesturen belangrijke informatie voor het creëren van optimale leer- en ontwikkelomstandigheden op school mis door beide groepen leerlingen niet mee te nemen in tevredenheidsonderzoek.

Het afnemen van de huidige vragenlijsten voor tevredenheidsonderzoek blijkt echter lastig bij middenbouw leerlingen uit het PO, omdat het leesniveau van de leerlingen nog niet sterk genoeg is. Het lezen van vragen uit de vragenlijsten en het begrijpen van de informatie uit de vragen is voor deze leerlingen daardoor lastig. Ook is het voor jonge leerlingen vaak nog lastig om (tekstuele) informatie te verwerken en daar conclusies aan te verbinden over hun eigen situatie (Sternberg & Gardner, 1983). Meetinstrumenten worden bij jonge leerlingen vaak afgenomen door middel van gesprekken en dat kost veel tijd. Het werken met vragenlijsten is meer kosteneffectief dan het voeren van individuele gesprekken. Hierdoor hebben schoolbesturen de voorkeur om met vragenlijsten te werken, mits er relevante en bruikbare informatie uit kan worden gehaald.

In zowel het speciaal basisonderwijs als in het voortgezet speciaal onderwijs wordt er wel gebruik gemaakt van vragenlijsten bij tevredenheidsonderzoek (Van Gennip, van Kuijk, & Smeets, 2013). Echter leveren deze vragenlijsten geen betrouwbare mate van tevredenheid op bij ZML leerlingen binnen het (V)SO. Bij ZML leerlingen is er sprake van een verstandelijke beperking en een vertraagde ontwikkeling, waardoor hun ontwikkelingsleeftijd lager is dan hun chronologische leeftijd (Van Geert, 1997; Damen & Cordang, 2007). ZML leerlingen worden gekenmerkt door verschillende belemmerende factoren in hun leren (Timmers-Huigens & Damen, 2005). Zo blijkt dat deze leerlingen een verminderd probleem oplossend vermogen hebben (Jonker & de Vries, 2001), dat ze minder sterk zijn op het gebied van concentratie (Dekker, Koot, van der Ende, & Verhulst, 2002) en een trage informatieverwerking hebben (Van der Gaag, 2007). Deze belemmeringen hebben gevolgen voor het leren en het weinig beschikbaar werkgeheugen geeft problemen bij het onthouden van het geleerde (Timmers-Huigens & Damen, 2005; Van der Molen, Van Luit, Jongmans, & Van der Molen, 2007). Net als bij jonge leerlingen uit het PO is het leesniveau van ZML

leerlingen vaak niet goed genoeg om zelfstandig vragenlijsten te kunnen lezen en de tekst te kunnen begrijpen. Het verwerken van informatie en het verbinden van conclusies kan door vertraagde ontwikkeling ook moeilijkheden opleveren bij het beantwoorden van vragen uit vragenlijsten (Sternberg & Gardner, 1983). Ook blijkt dat enkel het lezen van vragen vaak weinig aanknopingspunten biedt voor ZML leerlingen om een voorstelling te maken van hun eigen situatie. Bovendien blijken deze leerlingen soms moeite te hebben met het plaatsen van gebeurtenissen in tijd (Ter Heege & ter Pelle, 2003). Dit lijkt erop te duiden dat het abstractievermogen van leerlingen niet sterk genoeg is om de huidige vragenlijsten te kunnen maken. Het aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen (Damen & Cordang, 2007; SLO, 2005) en het gebruik maken van praktische voorbeelden helpt de leerlingen om informatie eigen te maken (Ter Heege & ter Pelle, 2003). Om tevredenheidsonderzoek te kunnen uitvoeren bij middenbouwleerlingen uit het PO en ZML leerlingen uit het (V)SO zou er rekening gehouden moeten worden met deze moeilijkheden op het gebied van tekstbegrip en abstractievermogen.

Deelname van middenbouwleerlingen uit het PO en ZML leerlingen uit het (V)SO aan tevredenheidsonderzoek geeft hen de kans om hun mening over onderwijs te geven. Tevens geeft deelname van deze leerlingen de besturen van PO en (V)SO scholen de gelegenheid om informatie over de tevredenheid van leerlingen te verzamelen en dit te kunnen meenemen in hun beleidsvorming van het onderwijs. Om deelname aan tevredenheidsonderzoek mogelijk te maken voor middenbouwleerlingen uit het PO en ZML leerlingen uit het VSO is het van belang om een betrouwbare vragenlijst te ontwikkelen waarbij de moeilijkheden die deze leerlingen kunnen ervaren bij het invullen van vragenlijsten zo veel mogelijk worden beperkt. De onderzoeksvraag van deze studie luidt dan ook: Op welke manier is de vragenlijst Vensters PO aan te passen tot een betrouwbaar meetinstrument voor tevredenheidsonderzoek bij middenbouwleerlingen uit het PO en ZML leerlingen uit het (V)SO? Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden, wordt er in deze studie gewerkt aan de hand van de volgende twee deelvragen:

- a. Aan welke voorwaarden met betrekking tot tekstbegrip en abstractievermogen moet dit aangepaste meetinstrument voldoen?
- b. Hoe betrouwbaar is het aangepaste meetinstrument in vergelijking met de originele vragenlijst vensters PO?

Theoretisch kader

In deze studie wordt onderzocht op welke manier de vragenlijst Vensters PO kan worden aangepast tot een betrouwbaar meetinstrument voor middenbouwleerlingen uit het PO en ZML leerlingen uit het (V)SO. Om uitspraken te kunnen doen over de voorwaarden op het gebied van tekstbegrip en abstractievermogen waaraan dit meetinstrument moet voldoen, wordt er gekeken naar inzichten vanuit de onderzoeksliteratuur. Theorieën met betrekking tot taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling zullen in dit theoretisch kader worden beschreven.

Tekstbegrip

Als er gekeken wordt naar taalontwikkeling kunnen er twee vormen worden onderscheiden, namelijk actieve en passieve taalontwikkeling (Goorhuis-Brouwer & Schaerlakens, 2000). De actieve taalontwikkeling wordt productieve taalgebruik genoemd, dit is het zelf produceren van taal. Met de passieve taalontwikkeling wordt taalbegrip bedoeld, dit wordt ook wel het receptieve taalgebruik genoemd. In de taalontwikkeling bij kinderen worden drie perioden beschreven, respectievelijk de prelinguale periode, de vroeg-linguale periode en de differentiatiefase (Goorhuis-Brouwer & Schaerlakens, 2000). In dit theoretisch kader zal alleen de differentiatiefase worden beschreven, omdat de eerdere fasen niet meer van toepassing zijn op de doelgroep uit deze studie.

De differentiatiefase speelt zich af tussen 30 maanden en het 5^e levensjaar. Binnen deze lange periode leren kinderen steeds langere zinnen te vormen en gebruik te maken van grammaticale regels. Ook wordt in deze fase zowel de communicatieve functie van taal als de sociale functie van taal van steeds groter belang (Linebarger & Vaala, 2010). In de periode vanaf 6 tot ongeveer 9 jaar zal de woordenschat steeds meer worden uitgebreid en leren kinderen steeds complexere zinnen te maken met toepassing van grammatica (Goorhuis-Brouwer & Schaerlakens, 2000). Vanaf 6 jaar zullen kinderen leren lezen op de basisschool, dit zorgt mede voor een groei van de woordenschat. Ook zijn kinderen steeds beter in staat om gesprekjes te voeren, verhalen te vertellen en leren ze om fonemen (klanken) en grafemen (tekens) te koppelen (Goorhuis-Brouwer & Schaerlakens, 2000).

Als er wordt gekeken naar communicatieve functie van taal, waarneming en betekenisverlening, kunnen er vier niveaus worden onderscheiden. Deze niveaus zijn respectievelijk het sensatieniveau, het presentatieniveau, het representatieniveau en het metarepresentatieniveau (Verpoorten 1996, geciteerd in Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002). Het sensatieniveau wordt omschreven als het niveau waarop baby's hun wereld ervaren en zich op dat niveau uiten, bijvoorbeeld door huilen. Baby's leren om te reageren op

hun omgeving en leggen relaties hiertussen, bijvoorbeeld dat ze aandacht krijgen door te huilen. Het presentatieniveau wordt gekenmerkt door de concrete context waarin een kind informatie waarneemt. Het kind leert langzaam om in het hier en nu te communiceren en is in staat om de complexiteit van wijzen, oogcontact en brabbelen te hanteren. Het representatieniveau wordt bereikt als er taal in de vorm van spraak ontstaat. Een kind leert dat een woord een voorwerp representeert. Als een kind niet spreekt, maar wel weet dat een voorwerp (bijvoorbeeld een pictogram of foto) verwijst naar een woord of handeling, is er ook sprake van representatie. Het kind begrijpt dan de achterliggende betekenis, de verwijzende of symbolische functie van het voorwerp. Om tot het representatieniveau te kunnen komen is de ontwikkeling van objectiepermanentie (Piaget, 1964) een vereiste. Dit houdt in dat een kind zich bij het gebruiken van een symbool moet kunnen voorstellen dat er een voorwerp is, terwijl het niet concreet aanwezig is. Er is sprake van het metarepresentatie-niveau als er een achterliggende betekenis is van de informatie die aangeboden wordt. Een voorbeeld hiervan is een uitdrukking of gezegde. Mensen met een verstandelijke beperking of een stoornis in het Autismespectrum hebben soms moeite om het metarepresentatie-niveau te bereiken. Zij kunnen blijven hangen aan de letterlijke en concreet zichtbare informatie van het presentatieniveau. Het kan voor deze mensen moeilijk zijn om zich te uiten op het representatieniveau, ondanks dat zij wel over spraak beschikken. Zo kan een kind bijvoorbeeld in staat zijn om voorwerpen en pictogrammen te benoemen, maar kan zich de functionele betekenis niet voorstellen (Verpoorten 1996, geciteerd in Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002).

Voor het aangepaste meetinstrument voor tevredenheidsonderzoek bij middenbouwleerlingen uit het PO en ZML leerlingen uit het (V)SO moet er op basis van de literatuur met een aantal aspecten rekening worden gehouden op het gebied van taalontwikkeling. Zo is beschreven dat leerlingen vanaf 6 jaar beginnen met lezen en leren om fonemen en grafemen te koppelen (Goorhuis-Brouwer & Schaerlakens, 2000). Voor ZML leerlingen geldt dat ze moeilijk tot lezen komen doordat ze problemen hebben met het doorzien van de klankstructuur van taal (fonologisch bewustzijn) en moeite hebben met abstractheid van symbolen en klanken. Daarnaast hebben ZML leerlingen problemen met onregelmatigheid in grafeem-foneem-correspondentie, zoals bij het woord 'clown' (Van der Laan, 2006). Dit impliceert dat het leesniveau van middenbouw- en ZML leerlingen nog niet gevorderd is en dat zij mogelijk ondersteuning nodig hebben bij het lezen. Dit kan in het aangepaste meetinstrument worden gedaan door tekst voor te lezen aan leerlingen. Ook blijkt uit de literatuur dat de woordenschat van leerlingen nog in ontwikkeling is (Goorhuis-

Brouwer & Schaerlakens, 2000). Hierdoor moeten er woorden in het aangepaste meetinstrument worden gebruikt die binnen de woordenschat van de leerlingen vallen. Op basis van de Woordenlijst Amsterdamse Kinderen (Kuiken & Droge, 2010) zijn de woorden ‘tevreden’ en ‘omgang’ potentieel moeilijke woorden uit de originele vragenlijst Vensters PO. Daarnaast komt uit de literatuur naar voren dat leerlingen met een verstandelijke beperking of een stoornis in het Autismespectrum moeite hebben met representatieniveau van communicatie (Verpoorten 1996, geciteerd in Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002). Zij zijn wel in staat zijn om voorwerpen te benoemen, maar kunnen de functionele betekenis ervan niet voorstellen. Voor de aanpassing van het meetinstrument betekent dit dat er aan de leerlingen moet worden doorgevraagd naar de betekenis van voorwerpen om na te gaan of deze duidelijk zijn. Tevens impliceren deze moeilijkheden met representatie dat communicatie op metarepresentatie-niveau niet mogelijk is, waardoor vragen zo concreet mogelijk gesteld moeten worden zonder het gebruik van uitdrukkingen of gezegdes. Bovendien moet de manier van bevragen aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen (Damen & Cordang, 2007; SLO, 2005).

Abstractievermogen

Voor de beschrijving van cognitieve ontwikkeling wordt de *organisatie en adaptatie theorie* van Piaget (1964) het meest gebruikt. In deze theorie worden vier stadia van cognitieve ontwikkeling beschreven, respectievelijk het sensomotorische stadium, het preoperationele stadium, het concreet operationele stadium en het formeel operationele stadium. In dit theoretisch kader zal het sensomotorisch stadium niet worden beschreven, omdat die niet meer van toepassing is op de doelgroep uit deze studie.

In het preoperationele stadium (2 tot 7 jaar) zijn kinderen steeds beter in staat om te denken. Echter, ontbreken logische denkstrategieën en operaties en is het denken van kinderen vooral gefocust op henzelf. Kinderen zijn in deze fase nog weinig in staat om zich in het perspectief van een ander te verplaatsten. Rond 7 jaar ontstaat de mogelijkheid om consistent logisch en systematisch te denken, dit gebeurt in het concreet-operationele stadium. In dit stadium zijn kinderen ook in staat om eenvoudige causale relaties in het dagelijks leven te leggen. Vanaf 11 jaar gaan kinderen over naar het formeel-operationele stadium, hierin komt het abstract-logische denken tot ontwikkeling. Het is dan mogelijk om logische denkoperaties uit te voeren over abstracte onderwerpen (Piaget, 1964; Verhulst, 2005). Abstractievermogen kan worden omschreven als het vermogen om logisch te denken en relaties tussen verschillende aspecten te leggen (Resing & Drenth, 2007). Het verwerken van informatie van specifiek naar algemeen, of van deel naar geheel en het kunnen verbinden van

conclusies daaraan, wordt inductief redeneren genoemd (Sternberg & Gardner, 1983) en is een onderdeel van abstractievermogen. Samen met probleemoplossend vermogen vormt abstractievermogen de vloeibare intelligentie uit het algemene intelligentie model van Horn en Cattell (1966). Dit model maakt onderscheid tussen twee onderdelen van algemene intelligentie, namelijk gekristalliseerde en vloeibare intelligentie waaronder abstractievermogen valt (Resing & Drenth, 2007). Abstractie wordt vaak gezien als iets theoretisch dat ver afstaat van de concrete werkelijkheid en gebaseerd is op denken in schema's (Van Oers, 2006). De theorie van Piaget (1964) heeft een grote bijdrage geleverd aan dit denkbeeld. Echter, is er ook kritiek op de theorie van Piaget (1964), namelijk over de standvastige leeftijdsgrenzen van de stadia van cognitieve ontwikkeling. De ontwikkeling van kinderen verloopt voor elk kind anders en via trial en error, waardoor leeftijden per stadium niet vaststaan er terugval naar een eerder stadium kan plaatsvinden (Matthews, 1980). Daarnaast lijken jonge kinderen op gebied van abstractievermogen tot meer in staat dan Piaget (1964) beschrijft. Zo beschrijft Kohnstamm (1948, geciteerd in Van Oers, 2006) dat jonge leerlingen abstract denken kunnen gebruiken om op een gestructureerde manier naar de wereld te kijken, zolang hen de middelen geboden worden die nodig zijn om de wereld te ordenen. Ook volgens Egan (1997) zijn jonge leerlingen in staat om abstract te denken, zolang er sprake is van een betekenisvolle omgeving of activiteit, waardoor er emotionele binding ontstaat en het mogelijk wordt om abstract te denken. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij het vertellen van een sprookje, waarbij de werkelijkheid gereduceerd is tot enkele dimensies (Van Oers, 2006).

Voor het aangepaste meetinstrument voor tevredenheidsonderzoek bij middenbouwleerlingen uit het PO en ZML leerlingen uit het (V)SO moet er op basis van bovengenoemde literatuur met een aantal aspecten rekening worden gehouden op het gebied van cognitieve ontwikkeling. Zo blijkt dat abstract denken bij jonge leerlingen wel mogelijk is, zolang het een betekenisvolle omgeving of activiteit betreft (Egan, 1997) en als er voldoende middelen worden geboden om te kunnen structureren (Kohnstamm 1948, geciteerd in Van Oers, 2006). Voor het aangepaste meetinstrument betekent dit dat de leerlingen zo veel mogelijk ondersteuning en middelen moeten worden geboden om verbanden te kunnen leggen, de werkelijkheid te structureren en conclusies daaraan te verbinden. Dit kan worden gerealiseerd door heldere formulering van de vragen en duidelijke antwoordcategorieën in het meetinstrument. Een combinatie van visuele en auditieve stimuli zorgt voor betere informatieverwerking en beter begrip van verbale concepten dan alleen verbale of visuele stimuli (Frostig & Maslow, 1979). Door in het aangepaste meetinstrument gebruik te maken

van zowel auditieve als visuele input, kan de informatieverwerking van leerlingen worden ondersteund. Onderzoek laat zien dat leerlingen meer kunnen onthouden van teksten met foto's en plaatjes dan van teksten zonder beeldondersteuning (Carney & Levin, 2002; Peeck, 1974; Willows, 1978). Dit duidt erop dat het gebruik van pictogrammen of foto's, als ondersteuning bij de vragen, zou kunnen werken voor het aangepaste meetinstrument. Het gebruik van pictogrammen zorgt voor figuurlijke beelden van tekstuele situaties (Peeck, 1993; Schmeier, 2015). Doordat pictogrammen een beeld kunnen geven van situaties uit de vragen, wordt verwacht dat leerlingen situaties makkelijker kunnen herkennen en dat er op die manier een emotionele binding met de vragen kan worden gecreëerd. Het gebruik van pictogrammen in het meetinstrument zou leerlingen ondersteuning kunnen bieden om situaties uit de vragen te herkennen, te verbinden met hun eigen situatie en daar conclusies uit te trekken. Foto's, filmpjes, plaatjes en tekeningen van gezichten kunnen worden gebruikt om basisemoties te herkennen, zo blijkt uit een review van Ekman (1984). Foto's en plaatjes lijken ongeacht scherpte en grootte geschikt om mensen emoties te laten herkennen (Wallbott, 1991). De verwachting is dat het gebruik van plaatjes met gezichten [smiley's] in het aangepaste meetinstrument leerlingen de mogelijkheid geeft om hun eigen emoties te herkennen. Door smiley's te verbinden aan de antwoordcategorieën in het meetinstrument, kan emotionele binding met de vragen worden gecreëerd, waardoor leerlingen ondersteund worden in hun abstractievermogen (Egan, 1997).

Methode

Participanten

Voor dit onderzoek zijn directies van scholen uit het Primair Onderwijs en (Voortgezet) Speciaal Onderwijs benaderd via een oproep in een nieuwsbrief. Er zijn uiteindelijk vier scholen die reactie hebben gegeven op de oproep uit de nieuwsbrief, het gaat dus om een selecte steekproef. De benaderde steekproef bestond uit leerlingen van een PO school uit de provincie Noord-Holland, een VSO school voor ZML leerlingen uit de provincie Flevoland, een SO school voor ZML leerlingen uit de provincie Utrecht en een school voor SO en VSO voor ZML leerlingen uit de provincie Noord-Holland. Voor het onderzoek zijn er in totaal 249 leerlingen opgegeven door de scholen met (indirecte) toestemming van de ouders. Voor het PO bestond de steekproef uit 136 leerlingen uit de groepen 3, 4 en 5, namelijk 67 meisjes (49.3%) en 69 jongens (50.7%). De gemiddelde leeftijd van deze leerlingen was 7.29 jaar ($SD = .99$ jaar, bereik = 6 - 9 jaar). De steekproef voor het SO bestond uit 37 leerlingen uit de bovenbouwklassen afkomstig van twee scholen, waarvan 19 meisjes (51.4%) en 18 jongens

(48.6%). Voor het VSO bestond de totale steekproef, afkomstig van twee scholen, uit 76 leerlingen met 32 meisjes (42.1%) en 44 jongens (57.9%).

Onderzoeksinstrument

De vragenlijst die tijdens dit onderzoek getracht wordt aan te passen tot een betrouwbaar meetinstrument voor tevredenheidsonderzoek bij middenbouwleerlingen uit het PO en ZML leerlingen uit het (V)SO is Vensters voor Verantwoording Primair Onderwijs [Vensters PO]. Op bestuurlijk niveau valt (voortgezet) speciaal onderwijs onder de belangenvereniging van het primair onderwijs, waardoor binnen zowel PO als (V)SO wordt gewerkt met de vragenlijst Vensters PO. Deze vragenlijst bestaat uit 16 vragen binnen een drietal rubrieken. Deze rubrieken zijn respectievelijk *schoolklimaat*, *onderwijsleerproces* en *sociale veiligheid*. In de eerste twee rubrieken worden vragen gesteld aan leerlingen en in de laatste rubriek krijgen leerlingen stellingen voorgelegd. In de rubriek *schoolklimaat* worden zes vragen gesteld, zoals ‘Hoe graag ga je naar school?’ en ‘Hoe tevreden ben je over de omgang met de meesters en juffen?’. In de rubriek *onderwijsleerproces* worden vijf vragen gesteld, zoals ‘Hoe tevreden ben je over de uitleg van je juf of meester?’ en ‘Weet je juf of meester wat je goed kan?’. De vragen uit deze rubrieken worden gescoord met een cijfer van 1 tot 4, respectievelijk ‘--’, ‘-’, ‘+’ en ‘++’. In de laatste rubriek *sociale veiligheid* worden vijf stellingen voorgelegd zoals ‘Ik word op school gepest door andere leerlingen’ en ‘Ik ben bang voor andere leerlingen’. De scoring verloopt hier van 1 tot 4, respectievelijk ‘Nooit’, ‘Soms’, ‘Vaak’ en ‘Altijd’. Alle vragen per rubriek staan op één bladzijde, waardoor de (digitale) vragenlijst bestaat uit drie bladzijdes. Een totaalscore per rubriek kan worden verkregen door alle itemscores per rubriek bij elkaar op te tellen. Een hoge totaalscore bij de rubrieken *schoolklimaat* en *onderwijsleerproces* betekent dat de leerling tevreden is met betrekking tot het schoolklimaat en het onderwijsleerproces. Voor de rubriek *sociale veiligheid* geldt dat een lage totaalscore betekent dat de leerling tevreden is over de sociale veiligheid op school. De betrouwbaarheid van de rubrieken *schoolklimaat* en *onderwijsleerproces* tezamen is hoog $\alpha = .75$ (Oberon, 2014). Ook de betrouwbaarheid van de rubriek *sociale veiligheid* is hoog $\alpha = .71$ (Oberon, 2015).

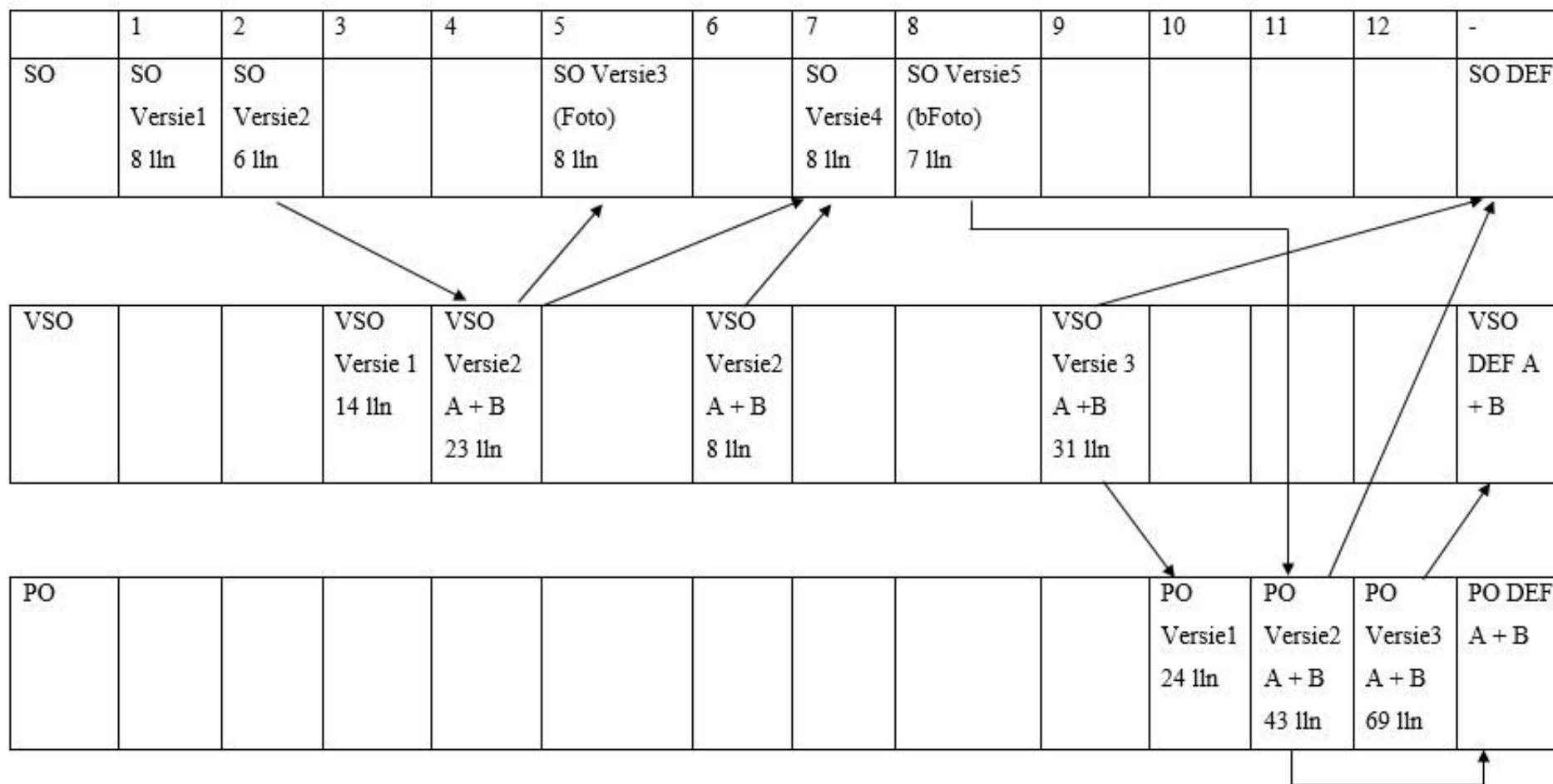
Procedure

Op basis van literatuur en gesprekken met professionals van de deelnemende scholen is de vragenlijst Vensters PO voorafgaand aan de dataverzameling omgezet in drie verschillende startvragenlijsten, respectievelijk voor het SO, VSO en PO. Alle drie de vragenlijsten zijn door middel van beperking van één vraag per bladzijde, spraakondersteuning, het gebruik van pictogrammen of foto's en smiley's als antwoordcategorieën omgevormd tot startlijst voor

afname bij ZML leerlingen van het (V)SO en middenbouwleerlingen van het PO. De vragenlijst voor het SO bevatte versimpelde vragen met termen als 'leuk', 'fijn' en 'juffen en meesters' met bijbehorende pictogrammen en een tweepuntschaal antwoordcategorie. De leerlingen konden hier kiezen uit smiley-kaartjes met 'ja' of 'nee' bij de vragen en duimkaartjes met 'klopt wel' of 'klopt niet' bij de stellingen. Ook was er een smiley-kaartje met een vraagteken voor als de leerlingen de vraag niet begrepen. De leerlingen gaven antwoord op de vragen en stellingen door het juiste smiley-kaartje op te pakken. De vragenlijst voor het VSO bevatte complexer gestelde vragen met termen als 'tevreden', 'veilig' en 'leraren'. Ook zijn er een tweetal extra vragen en een extra stelling aan deze vragenlijst toegevoegd, namelijk 'Neemt de school jou serieus en wordt er naar jou geluisterd?', 'Als je vindt dat de leraar iets niet goed doet, kun je dat dan zeggen?' en 'Als ik een probleem heb kan ik met een leraar praten'. Bij deze vragenlijst werd er gebruik gemaakt van een vierpuntschaal met de antwoorden 'Helemaal wel', 'Wel', 'Niet' en 'Helemaal niet'. De leerlingen gaven antwoord door een kruisje te zetten onder het goede antwoord op de papieren vragenlijst. De startversie van de vragenlijst voor het PO werd gekenmerkt door complexere vragen, met aangepaste woorden als 'de groep' in plaats van 'de klas' en 'school' in plaats van 'deze school'. De startvragenlijst voor het PO bevatte dezelfde antwoordcategorieën en werkwijze van beantwoording als de startlijst voor het VSO zoals hierboven beschreven. In alle startlijsten is één vraag uit Vensters PO opgesplitst in twee vragen, namelijk 'Hoe duidelijk vertelt je juf of meester dat je iets goed of fout doet?'. Deze vraag is onderverdeeld in een vraag die gaat over iets goed doen en de andere vraag gaat over iets fout doen.

Op twaalf dagen in de maanden maart en april van 2016 heeft er dataverzameling plaatsgevonden op de vier verschillende scholen. Tijdens de testdagen zijn leerlingen ondervraagd over tevredenheid aan de hand van de drie startvragenlijsten per onderwijsvorm. Tevens werd aan de leerlingen gevraagd of ze de pictogrammen bij de vragen duidelijk genoeg vonden en of ze een goed antwoord konden vinden. Door middel van doorvragen werd achterhaald of de leerlingen de vragen daadwerkelijk begrepen. In het SO vonden er alleen individuele testafnames met de leerlingen plaats. In het PO is er gebruik gemaakt van zowel groepsafnames (bereik = 5 - 6 leerlingen) als klassikale afnames (bereik = 22 - 23 leerlingen) van de vragenlijst. Voor het VSO geldt dat er zowel individuele, groepsafnames (bereik = 2 - 6 leerlingen) als klassikale afnames (bereik = 8 - 12 leerlingen) zijn gedaan. Bij elke vorm van afname is er door de onderzoeker gebruik gemaakt van scoreformulieren om aantekeningen en bevindingen uit de afnames te registreren. Na elke testdag werden de bevindingen van die dag meegenomen in de aanpassing van de vragenlijsten voor een

volgende testdag. In Figuur 1 is het tijdspad van de dataverzameling schematisch weergegeven. In dit figuur is te zien dat op bijna elke dag een nieuwere versie van de vragenlijst wordt gebruikt op basis van de bevindingen van de vorige testdag. Echter, zijn er ook een paar dagen waarbij de versies van de vragenlijst mede gebaseerd zijn op bevindingen van testdagen uit een andere onderwijsvorm.



Figuur 1. Tijdspad van dataverzameling.

Aan de linkerkant van de figuur staan de onderwijsvormen weergegeven. Bovenaan de figuur staan de nummers van de dagen waarop de testafnames hebben plaatsgevonden. In de figuur zijn per onderwijsvorm en testdag de afgenomen versies van de vragenlijst en het aantal leerlingen weergegeven. De pijlen tussen de onderwijsvormen geven aan dat er informatie uit een andere onderwijsvorm is meegenomen in de verbetering van het instrument.

Data analyses

Om de onderzoeksvraag van deze studie te kunnen beantwoorden zijn er analyses gedaan op zowel kwantitatief als kwalitatief niveau.

Kwalitatief onderzoek. Op kwalitatief gebied is er gekeken naar de aanpassingen in de vragenlijsten na elke testdag, volgens het tijdspad dat weergegeven is in Figuur 1. Per testdag werd er een schema gemaakt van alle aanpassingen die gedaan zijn om de vragenlijsten te verbeteren. Dit aanpassingschema geeft per vraag weer welke aanpassingen er zijn gedaan in de vraag, het pictogram en de antwoordcategorieën. Vervolgens werd er voor elke aanpassing bekeken of dit als een aanpassing op basis van tekstbegrip en/of abstractievermogen bestempeld kon worden en werden de aanpassingen per onderwijsvorm geteld. Met deze manier van onderzoek werd getracht een beeld te schetsen van de voorwaarden met betrekking tot tekstbegrip en abstractievermogen waar het aangepaste meetinstrument voor tevredenheidsonderzoek aan moet voldoen voor middenbouwleerlingen uit het PO en ZML leerlingen uit het (V)SO.

Aanpassingen in de vragenlijst kunnen als aanpassing op basis van tekstbegrip worden bestempeld als het gaat om het niet begrijpen van een woord of zinsdeel, bijvoorbeeld omdat het voor de leerlingen niet duidelijk is dat een woord een voorwerp of handeling representeert. Ook kan het zijn dat leerlingen de achterliggende betekenis niet goed begrijpen, bijvoorbeeld bij een gezegde (Verpoorten 1996, geciteerd in Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002).

Aanpassingen kunnen als aanpassing op het gebied van abstractievermogen worden bestempeld wanneer leerlingen informatie niet goed weten te verwerken (van algemeen naar specifiek en andersom), geen relaties kunnen leggen en moeite hebben conclusies te trekken, bijvoorbeeld over wat de situatie uit de vraag voor de leerlingen zelf betekent (Sternberg & Gardner, 1983). Ook kan het zijn dat leerlingen het moeilijk vinden om gebeurtenissen te onthouden (Resing & Drenth, 2007) of te beseffen wanneer een situatie is voorgevallen (Ter Heege & ter Pelle, 2003). Het trekken van conclusies gebeurt ook uit informatie vanuit pictogrammen of foto's bij de vragen. Aanpassingen in pictogrammen kunnen daardoor ook bestempeld worden als aanpassing op het gebied van abstractievermogen wanneer leerlingen niet goed begrijpen dat een foto of pictogram een voorwerp of handeling representeert. Ook kan het zijn dat leerlingen niet begrijpen dat een foto of pictogram een gevoel of uitdrukking representeert (Verpoorten 1996, geciteerd in Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002).

Kwantitatief onderzoek. Om de tweede deelvraag uit deze studie te kunnen beantwoorden is er een viertal betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd. Voorafgaand aan deze analyses zijn de resultaten van de laatste vijf vragenlijsten samengevoegd in één bestand.

Wegens de vele tussentijdse aanpassingen kan de totale steekproef niet veel duidelijkheid verschaffen over de betrouwbaarheid van het aangepaste meetinstrument in vergelijking met de originele vragenlijst Vensters PO. Daarom is er voor gekozen om de betrouwbaarheidsanalyses alleen uit te voeren over de vijf laatst gebruikte versies van de vragenlijst bij elke onderwijsvorm, omdat deze het beste beeld geven van het eindproduct. De eerste betrouwbaarheidsanalyse werd uitgevoerd over de 12 vragen uit de rubrieken *schoolklimaat* en *onderwijsleerproces*. Er is voor gekozen om deze rubrieken samen te voegen tot één factor ‘tevredenheid’, omdat uit het onderzoek van Oberon (2014) bleek dat deze rubrieken samen het beste beeld gaven over tevredenheid. De tweede betrouwbaarheidsanalyse werd uitgevoerd over de vijf stellingen binnen de rubriek *sociale veiligheid*. Tot slot werden deze twee betrouwbaarheidsanalyses herhaald, maar werden de twee extra vragen uit de rubrieken *schoolklimaat* en *onderwijsleerproces* meegenomen om een betrouwbaarheidsanalyse te doen over de factor ‘tevredenheid’ en werd de extra stelling uit de rubriek *sociale veiligheid* meegenomen in de betrouwbaarheidsanalyse over sociale veiligheid.

Resultaten

Kwalitatieve analyse

De kwalitatieve analyse werd gedaan voor drie verschillende onderwijsvormen, namelijk SO, VSO en PO. Voor elke onderwijsvorm worden alle aanpassingen die in het meetinstrument zijn gedaan op basis van tekstbegrip en abstractievermogen beschreven, evenals de aanpassingen die beide aspecten betreffen.

Speciaal Onderwijs.

Tekstbegrip. Om van de eerste versie van de vragenlijst voor het SO naar de definitieve versie van de vragenlijst te komen zijn er in totaal negen aanpassingen in de vragenlijst gedaan op het gebied van tekstbegrip. Deze aanpassingen werden met name in de vragen van de vragenlijst gedaan. Zo is uit de testafnames gebleken dat meerdere leerlingen de vraag ‘Vind je het leuk om naar school te gaan?’ negatief beantwoordden, omdat bleek dat zij het vervoer met het busje naar school niet leuk vonden. Het bleek dat de leerlingen het begrip ‘gaan’ te letterlijk namen, waardoor de vraag niet representatief was voor wat er getracht werd mee te achterhalen, namelijk of de leerlingen het leuk vinden op school. Ook is uit de testafnames naar voren gekomen dat leerlingen uit het SO moeilijk konden kiezen welk antwoord ze moesten geven bij de stelling ‘Ik ben bang voor andere kinderen op school.’. Zo bleek dat leerlingen graag ‘soms’ wilden invullen, maar dat ze dat niet bij het antwoord ‘ja’ vonden passen en regelmatig voor ‘nee’ kozen. Wegens deze reden werd de stelling aangepast

in 'Ik ben soms bang voor andere kinderen op school.'. Uit vervolg afnames bleek dat leerlingen vaker 'ja' kozen als antwoord, ook wanneer ze een beetje bang waren voor andere kinderen op school. Eveneens zijn er aanpassingen gedaan in de vragen die het persoonlijk voornaamwoord 'je' bevatten. Uit de testafnames bleek dat leerlingen dit voornaamwoord niet zagen als iets wat over henzelf ging. Zeker als er tweemaal 'je' achter elkaar werd gebruikt in een vraag, wekte dit zichtbaar verwarring op bij de leerlingen. Om deze verwarring te voorkomen zijn de vragen met het persoonlijk voornaamwoord 'je' aangepast in 'jij'. De leerlingen bleken minder verward te zijn door het gebruik van dit voornaamwoord. Tot slot zijn er aanpassingen gedaan met betrekking tot het voorzetsel voor 'juffen en meesters'. De leerlingen gaven enkele keren aan dat ze zich afvroegen of de vraag over hun eigen juf of meester ging of over anderen. Om deze verwarring bij de leerlingen te onderscheppen werd er een aanpassing gedaan in het aanwijswoord voor juffen en meesters, dit is een bezittelijk voornaamwoord geworden, namelijk 'jouw'. Door de vragen te veranderen en leerlingen te vragen naar 'jouw juf of meester', konden de leerlingen de vraag zonder verwarring beantwoorden.

Abstractievermogen. Op het gebied van abstractievermogen zijn er in totaal 21 aanpassingen gedaan om van de eerste versie van de vragenlijst voor SO naar de definitieve versie te komen. Er zijn voornamelijk aanpassingen gedaan in de pictogrammen van de vragenlijst. Zo bleek bij de stellingen in de rubriek *sociale veiligheid* dat de pictogrammen met duimen door de leerlingen anders werden geïnterpreteerd dan beoogd was. In het SO worden pictogrammen met duimen doorgaans gebruikt om aan te geven of iets goed of fout is. Wegens de negatieve situaties die in de stellingen geschetst worden (gepest worden, expres pijn worden gedaan) kozen de leerlingen vaak voor het pictogram met de duim omlaag als antwoord. Toch bleek door middel van doorvragen dat meerdere leerlingen toch gepest of pijn gedaan werden, maar zij alsnog voor het antwoord met de duim omlaag kozen. Uit de dataverzameling kwam naar voren dat de leerlingen voor het pictogram met de duim omlaag kozen, omdat zij pesten en expres pijn doen niet goed vonden. Op basis van deze bevindingen zijn de pictogrammen met duimen vervangen door pictogrammen met kruisjes en vinkjes bij de antwoordcategorieën van de stellingen over sociale veiligheid. Daarnaast is gebleken dat pictogrammen met daarop poppetjes zonder gezicht soms lastig te benoemen waren voor de leerlingen. Door gezichten toe te voegen aan de poppetjes wisten de leerlingen beter te benoemen over welk poppetje het ging. Ook is tijdens de testafnames gebleken dat de leerlingen soms niet goed konden aangeven of een poppetje op het pictogram een leerkracht of een leerling moest voorstellen. Op basis hiervan zijn de groottes van de poppetjes in de

pictogrammen met leerkrachten en leerlingen aangepast. Ook zijn er een paar specifieke pictogrammen aangepast om deze begrijpelijker te maken voor de leerlingen. Zo is het pictogram van een kring vervangen door een pictogram van een klaslokaal bij de vraag ‘Vind je het leuk in de klas?’. Een ander specifiek pictogram werd aangepast bij de vraag ‘Weet jouw juf of meester wat jij goed kan?’. Eerst was er een pictogram te zien met een poppetje met een denkwolk met daarin een duim omhoog. Uit de dataverzameling bleek dat de leerlingen niet goed konden benoemen wie het poppetje moest voorstellen. Het pictogram werd vervangen door een pictogram met een leerkracht die een denkwolk met een duim omhoog heeft en wijst naar de leerling naast zich. Ook bij de vraag ‘Helpt jouw juf of meester bij het oplossen van ruzie?’ werd het pictogram aangepast. Eerst waren twee leerlingen te zien die elkaar de hand schudden in de kring met leerlingen. Het bleek uit de testafnames dat de leerlingen het pictogram niet bij de vraag vonden passen, omdat ruzie oplossen volgens hen niet in de kring gebeurt maar erbuiten. Het pictogram werd wegens deze bevinding vervangen door een pictogram met twee kleine poppetjes die elkaar de hand schudden met een grote pop ernaast. Het bleek dat de leerlingen dit pictogram beter bij de vraag vonden passen dan het eerste pictogram. Tot slot werd er een specifiek pictogram aangepast bij de vraag ‘Voel jij je fijn op school?’. In de eerste versie van deze lijst was er bij deze vraag een pictogram met een kind en spelende kinderen op de achtergrond. Het bleek dat weinig leerlingen konden benoemen dat de vraag over school ging. Door de spelende kinderen te vervangen door een schoolgebouw, konden meer leerlingen benoemen dat het in deze vraag om school ging.

Naast het gebruik van pictogrammen is er ook getest of het mogelijk was om gebruik te maken van foto's bij enkele vragen van de lijst. Er zijn foto's gebruikt van de schoolingang, een leeg klaslokaal, juffen en van afsprakenborden waarmee op scholen werd gewerkt. Uit de testafnames met de fotovragenlijsten bleek dat de leerlingen de plaatsen of personen op de foto's zeer snel herkenden. De meeste leerlingen spraken direct uit dat het hun school, juf of klas was die op de foto te zien was. Bij een aantal leerlingen uit eenzelfde groep was het opvallend dat zij allemaal de foto van hun klaslokaal niet benoemden, terwijl leerlingen uit andere groepen dat wel direct deden. De foto die niet werd benoemd door de leerlingen was voor in het lokaal gemaakt, de andere foto's waren van achter uit het klaslokaal gemaakt.

Tekstbegrip en Abstractievermogen. Naast aanpassingen op het gebied van tekstbegrip en abstractievermogen zijn er ook zeven aanpassingen gedaan die beide aspecten beslaan. Zo waren er in de eerste versie van de SO vragenlijst stellingen over sociale veiligheid, die door het niet kunnen ompolen van scores uiteindelijk negatief gesteld werden. Uit alle testafnames met de leerlingen bleek direct dat het negatief formuleren van de stellingen voor veel

verwarring zorgde bij de leerlingen. Meerdere leerlingen gaven een ander antwoord dan ze achteraf bleken te bedoelen en andere leerlingen twijfelden zichtbaar over het kiezen van een antwoord. Op basis van deze bevindingen zijn de stellingen na aanpassing positief geformuleerd. Dit leverde bij de afnames zichtbaar minder verwarring op bij de leerlingen. Deze aanpassing kon als een combinatie van tekstbegrip en abstractievermogen worden bestempeld, omdat enerzijds de definitie van 'niet' verkeerd werd begrepen door de leerlingen en anderzijds het verbinden van conclusies aan de informatie uit de stelling (het geven van het juiste antwoord) moeilijkheden opleverde voor de leerlingen. Een andere aanpassing die onder zowel tekstbegrip als abstractievermogen kon worden geschaard was het aanpassen van de stellingen die over school gaan. Dit waren stellingen over plagen en expres pijn doen op school. Uit de testafnames bleek dat meerdere leerlingen deze stelling associeerden met scholen waar zij eerder zaten. Als er werd doorgevraagd wanneer er werd gepest en of het in de huidige klas gebeurde dat leerlingen pijn werden gedaan, gaven de meeste leerlingen aan dat dat alleen op hun vorige school gebeurde. Op basis hiervan werd een aanpassing gedaan om deze stellingen te veranderen in bijvoorbeeld 'Andere kinderen op deze school doen mij expres pijn.'. Deze aanpassing kon als combinatie van tekstbegrip en abstractievermogen worden bestempeld omdat het begrip van 'school' verwarring opleverde bij de leerlingen, wat betrekking heeft op tekstbegrip. Ook bleken de leerlingen lastig te kunnen aangeven in welke tijd het plagen of pijn doen plaatsvond. Deze moeite met tijdsbesef kon als abstractievermogen worden aangemerkt. Tot slot zijn er in de definitieve vragenlijst een voorbeeldvraag en een voorbeeldstelling toegevoegd en aangepast. Dit kon enerzijds bestempeld worden als tekstbegrip, omdat de aanpassingen waren gericht op het duidelijker maken van de vraag en stelling. Zo vonden leerlingen het lastig om de voorbeeldvraag 'Vind je deze vraag leuk?' te beantwoorden. De voorbeeldvraag is aangepast in 'Vind je het leuk om televisie te kijken?'. De oude voorbeeldvraag is een vraag op metarepresentatieniveau en vereist verbinding van conclusies aan informatie. Hierdoor kan deze aanpassing anderzijds worden bestempeld als aanpassing op basis van abstractievermogen. Voor het toevoegen en aanpassen van de voorbeeldstelling golden dezelfde aanpassingen op het gebied van tekstbegrip en abstractievermogen.

Voortgezet Speciaal Onderwijs. Voor het VSO werd er gestart met een versie van de vragenlijst, maar deze lijst werd na de eerste testdag opgesplitst in twee versies, namelijk een versie voor de brugklas en een versie voor de hogere klassen van het VSO. Dit werd gedaan omdat voornamelijk voor de jongere leerlingen uit de brugklassen veel vragen uit de startversie lastig te beantwoorden waren.

Tekstbegrip. Vanaf de eerste versie van de VSO vragenlijst zijn er 47 aanpassingen op het gebied van tekstbegrip gedaan om uiteindelijk tot een tweetal definitieve versies te komen. Voor de brugklassen werd een aparte vragenlijst ontwikkeld, een versimpelde versie van de VSO startlijst met gebruik van andere begrippen. Zo werd er in de brugklasversie gebruik gemaakt van woorden als ‘juffen en meesters’, omdat het woord ‘leraren’ niet goed aansloot bij hoe de leerlingen de leerkracht benoemden in de dagelijkse praktijk. Daarnaast werd het woord ‘leerlingen’ vervangen door ‘andere kinderen op school’, omdat tijdens de dataverzameling duidelijk werd dat de brugklas leerlingen elkaar benoemden als kinderen en niet als leerlingen. Ook werd er gebruik gemaakt van het woord ‘afspraken’ in plaats van ‘regels’, omdat de leerlingen dit beter vonden passen bij de vraag. Echter is deze aanpassing weer ongedaan gemaakt, omdat tijdens de dataverzameling bleek dat leerlingen ‘afspraken’ in verband brachten met tijd, namelijk afspreken op een bepaald tijdstip. Ook bleek dat de leerlingen ‘regels’ een geschiktere term vonden bij deze vraag. Een vraag die aangepast werd in de brugklaslijst was ‘Hoe goed helpt de juf of meester jou als je iets vraagt?’. Deze vraag was eerst gesteld als ‘Hoe goed helpt de juf of meester jou als dat nodig is?’. Meerdere leerlingen gaven aan dat zij geen hulp nodig hadden en gaven daarom het antwoord ‘helemaal niet’, terwijl achteraf bleek dat de leerkracht wel hielp als er een vraag werd gesteld door de leerling. Een laatste vraag die werd aangepast in de brugklaslijst was ‘Neemt de school jou serieus en wordt er naar jou geluisterd?’ deze werd voor de brugklas aangepast in ‘Wordt er op school goed naar jou geluisterd?’. Deze aanpassing werd gedaan, omdat leerlingen uit de brugklas het woord ‘serieus’ benoemden als lastig woord. Om van de eerste algemene VSO versie tot de definitieve versie voor de VSO brugklas te komen zijn er op het gebied van tekstbegrip 29 aanpassingen gedaan.

Voor de overige klassen van het VSO is er gewerkt met een andere lijst, die sterk overeenkwam met de eerste versie van de VSO lijst. Deze lijst is op slechts enkele punten aangepast om als startversie voor de hogere VSO klassen gebruikt te kunnen worden, namelijk ‘de omgang met’ is vervangen door ‘het omgaan met’ en de vraag ‘Hoe duidelijk vertelt de leraar dat je iets goed doet’ is aangepast naar ‘Hoe duidelijk vertelt de leraar dat je iets goed hebt gedaan?’. Deze aanpassing is gedaan, omdat uit de dataverzameling bleek dat de leerkracht ook feedback kon geven op een later moment dan de activiteit zelf plaatsvond. Verder zijn er aanpassingen gedaan door een lange vraag op te splitsen en er zo een duidelijke vraag van te maken. Dit gold voor de aangepaste vraag ‘Als de leraar jou vertelt dat je iets beter op een andere manier kunt doen, hoe duidelijk is dat dan voor jou?’. Tot slot is de voorbeeldstelling aangepast om een beter voorbeeld te kunnen geven van hoe een stelling

beantwoord moest worden. Om van de eerste algemene VSO versie tot de definitieve versie voor de hogere groepen van het VSO te komen zijn er in totaal 18 aanpassingen gedaan op het gebied van tekstbegrip.

In de twee verschillende lijsten voor het VSO zijn enkele aanpassingen overeenkomstig met elkaar. Zo zijn er in beide lijsten aanpassingen gedaan in de eerste vraag waarbij de vraag ‘Hoe graag ga je naar school?’ werd vervangen door ‘Vind je het leuk op school?’. Ook werd er in de vragen van beide lijsten gebruik gemaakt van het woord ‘jij’ in plaats van ‘je’, om aan te geven dat de vraag over de leerling zelf ging. Deze aanpassing kwam voort uit de aanpassingen van de SO lijst. Daarnaast werd in beide lijsten het woord ‘tevreden’ vervangen door ‘blij’, omdat veel leerlingen moeite hadden met het benoemen wat ‘tevreden zijn’ is. Tijdens de testafnames kwam naar voren dat leerlingen het woord ‘blij’ een geschikte vervanger vonden voor ‘tevreden’. Een andere vraag die werd aangepast op het gebied van tekstbegrip was de vraag ‘Als je vindt dat de leraar iets niet goed doet, kun je dat dan zeggen?’. Uit de dataverzameling bleek dat leerlingen een negatief antwoord gaven, omdat ze het vaak niet durfden te zeggen als ze vonden dat de leraar iets niet goed deed. Op basis van deze bevinding werd het woord ‘mag’ vervangen door ‘durf’. Tot slot is er in beide versies van de VSO vragenlijsten gekozen voor een zo duidelijk mogelijke vorm van vraagstelling. Alle vragen die beginnen met ‘Hoe..’ zijn vervangen door eenduidigere vragen. Zo werd de vraag ‘Hoe blij ben je over de uitleg van de leraar?’ veranderd in ‘Ben je blij over de uitleg van de leraar?’. Deze vorm van vraagstelling komt ook beter overeen met de antwoordcategorieën.

Abstractievermogen. Op het gebied van abstractievermogen zijn voor de twee verschillende versies van de VSO lijst in totaal 37 aanpassingen gedaan. Deze aanpassingen komen deels overeen met de aanpassingen die er op het gebied van abstractieniveau zijn gedaan bij de vragenlijst voor het SO. Zo zijn er waar nodig gezichtjes toegevoegd bij de poppetjes op de pictogrammen, zijn de groottes van de poppetjes aangepast aan wie ze voorstellen (leerling klein en leerkracht groot) en zijn pictogrammen scherper gemaakt. Ook zijn de aanpassingen in de pictogrammen van de SO lijst meegenomen bij de vragen ‘Vind je het leuk op school?’ en ‘Heb je het naar je zin in de klas?’. Daarnaast zijn er bij beide VSO lijsten aanpassingen in pictogrammen gedaan bij de vragen over het omgaan met de leraren en leerlingen, door poppetjes met elkaar te laten praten en elkaar aan te laten kijken in plaats van dat het ene poppetje praat en de ander luistert. Tot slot zijn er in beide lijsten pictogrammen toegevoegd aan de voorbeeldvraag en voorbeeldstelling.

Tekstbegrip en Abstractievermogen. Er zijn ook aanpassingen gedaan die zowel tekstbegrip als abstractievermogen betroffen. Op basis van aanpassingen uit de SO lijst werd ervoor gekozen om bij beide VSO lijsten in de stelling over expres pijn doen te focussen op ‘deze school’. Daarnaast werd in beide lijsten de kring vervangen door een leerkracht bij de stelling ‘De leraar helpt bij het oplossen van ruzies’, omdat leerlingen aangaven dat het oplossen van ruzie niet in de kring plaatsvindt maar bij de leraar. Ook werd in beide lijsten een uitroepteken uit een tekstballon weggehaald bij de vraag ‘Helpt de leraar jou goed als dat nodig is?’. Uit de dataverzameling bleek dat de leerlingen het uitroepteken niet vonden passen bij het stellen van een vraag. Deze aanpassing betrof zowel tekstbegrip als abstractievermogen, omdat het niet duidelijk was dat een uitroepteken ook een vraag om hulp kon versterken en omdat de betekenis van het uitroepteken niet duidelijk bleek te zijn voor de leerlingen. Tot slot zijn er bij beide VSO vragenlijsten aanpassingen gedaan in de onderschriften van de antwoordcategorieën. De antwoordcategorieën zijn genuanceerder gemaakt, waardoor het voor de leerlingen gemakkelijker werd om een antwoord te kiezen. Deze aanpassingen vielen onder tekstbegrip, omdat het de betekenissen van ‘Helemaal niet’, ‘Niet zo’, ‘Een beetje / soms’ en ‘Helemaal niet’ betrof. De aanpassing in onderschriften ging samen met de smiley’s die deze onderschriften representeren, wat als abstractievermogen kan worden bestempeld. Op het gebied van de combinatie tussen tekstbegrip en abstractievermogen zijn er in de VSO lijsten in totaal 37 aanpassingen gedaan, namelijk 18 in de brugklaslijst en 19 in de andere versie.

Primair Onderwijs. Na de eerste testdag in het PO is er besloten om de startversie van de PO vragenlijst op te splitsen in twee soorten vragenlijsten, één voor groep 3 en één voor groep 4 en 5. Dit werd gedaan omdat er in groep 4 en 5 mogelijkheid was om te werken met antwoordformulieren. De inschatting was dat het invullen van antwoordformulieren te moeilijk zou zijn voor de leerlingen van groep 3 en daarom werd ervoor gekozen om twee lijsten te maken. Bij beide lijsten werd er gebruik gemaakt van een vierpuntschaal in de antwoordcategorieën, omdat de leerlingen uit het PO in staat zouden moeten zijn om nuance in antwoorden aan te geven aan de hand van vier categorieën.

Tekstbegrip. Op het gebied van tekstbegrip zijn er in totaal 14 aanpassingen gedaan om van de startversie voor het PO naar een definitieve versie voor groep 3 te komen. Voor deze lijst gold dat dezelfde vragen werden gebruikt als in de lijst voor het SO, omdat de jonge leerlingen uit groep 3 vaak moeilijk antwoorden konden kiezen bij de vragen uit de startversie. Bij de vragenlijst voor groep 3 werd gebruik gemaakt van aanduidingen als ‘jouw juf of meester’ om aan te geven dat het om de eigen leerkracht ging. Deze aanpassing werd

gedaan omdat meerdere leerlingen tijdens de dataverzameling vroegen of de overblijfskrachten ook meetelden bij ‘de juffen en meesters’. Ook werd er een aanpassing gedaan in de vraag ‘Vind je het leuk in de groep?’. Het woord ‘groep’ werd vervangen door ‘klas’, omdat de leerlingen tijdens de dataverzameling aangaven dat het voor hen niet duidelijk was welke groep er bedoeld werd omdat ze vaak van samenstelling bleken te wisselen. De leerlingen gaven aan dat ‘klas’ een geschikter woord zou zijn bij deze vraag, omdat daarmee de vaste groep leerlingen werd aangeduid. Tot slot werd er een aanpassing gedaan in de eerste vraag op basis van bevindingen uit het SO, namelijk dat ‘naar school gaan’ te letterlijk kon worden opgevat. De eerste vraag werd daardoor veranderd in ‘Vind je het leuk op school?’.

Voor de lijst voor groep 4 en 5 zijn er in totaal 15 aanpassingen gedaan op het gebied van tekstbegrip. Dit zijn aanpassingen die gedaan zijn om de vragen eenduidiger te maken, net als bij de VSO lijsten. Zo werd ‘Hoe blij ben je over..’ veranderd in ‘Ben je blij over..’. Deze manier van vraagstelling paste goed bij de onderschriften in de antwoordcategorieën. Daarnaast werd het woord ‘groep’ in alle vragen veranderd in ‘klas’ en ‘de juf of meester’ veranderd in ‘jouw juf of meester’ op basis van de bevindingen met de leerlingen uit groep 3.

Abstractievermogen. Op het gebied van abstractievermogen werd er alleen in de lijst voor groep 3 een viertal aanpassingen gedaan. Dit betrof twee pictogrammen die veranderd zijn door het gebruik van de vragen uit de SO lijst. Deze pictogrammen zijn daardoor ook afkomstig uit de SO lijst. Tot slot zijn er twee aanpassingen gedaan om in te spelen op het tijdsbesef van de jonge leerlingen uit groep 3 door in de stellingen ‘deze week’ toe te voegen, net als bij de SO lijst. Dit kon als aanpassing op het gebied van abstractievermogen bestempeld worden, omdat het tijdsbesef betrof.

Tekstbegrip en Abstractievermogen. Bij de lijst voor groep 3 en de lijst voor groep 4 en 5 werden er in totaal 27 aanpassingen gedaan die onder zowel tekstbegrip als abstractievermogen vielen. Dit betrof voor beide lijsten de onderschriften van de antwoordcategorieën, deze waren voor beide lijsten gelijk. Uit de dataverzameling bleek dat leerlingen soms moeite hadden met het kiezen van een antwoord, omdat zij niet wisten hoe ze ‘soms of een beetje’ konden invullen. Op basis van deze bevindingen zijn de onderschriften van de antwoorden aangepast van ‘Helemaal niet’, ‘Niet’, ‘Wel’ en ‘Helemaal wel’ naar ‘Helemaal niet’, ‘Niet zo’, ‘Een beetje / soms’ en ‘Helemaal wel’. Deze aanpassingen betroffen tekstbegrip omdat het over het begrijpen van de definitie van de onderschriften gaat, maar betroffen ook abstractievermogen omdat elke antwoordcategorie met smiley een ander antwoord representeerde.

Kwantitatieve analyse

Uit de eerste betrouwbaarheidsanalyse over *schoolklimaat* en *onderwijsleerproces*, tezamen ‘tevredenheid’, bij de laatste vijf gebruikte lijsten van alle onderwijsvormen (N = 107) is gebleken dat de betrouwbaarheid $\alpha = .88$ is. De tweede betrouwbaarheidsanalyse bij dezelfde steekproef over ‘sociale veiligheid’ liet zien dat de betrouwbaarheid $\alpha = .74$ is. Bij de derde betrouwbaarheidsanalyse werden er twee vragen toegevoegd en is de betrouwbaarheid van ‘tevredenheid’ $\alpha = .83$. Tot slot werd er een analyse uitgevoerd over ‘sociale veiligheid’, waaraan één extra stelling is toegevoegd ten opzichte van de tweede betrouwbaarheidsanalyse. Uit deze laatste analyse beek dat de betrouwbaarheid van ‘sociale veiligheid’ met de extra stelling $\alpha = .59$ is.

Discussie

Het doel van de huidige studie was te onderzoeken op welke manier Vensters PO aan te passen is tot een betrouwbaar meetinstrument voor tevredenheidsonderzoek bij middenbouwleerlingen uit het PO en ZML leerlingen uit het (V)SO. Zodat deze leerlingen de kans krijgen om hun mening over onderwijs te geven en tevens schoolbesturen in staat kunnen worden gesteld om informatie te verzamelen en mee te nemen in hun beleidsvorming. De studie richtte zich enerzijds op het kwalitatieve onderzoek omtrent het achterhalen van de voorwaarden waaraan het aangepaste instrument moet voldoen met betrekking tot tekstbegrip en abstractievermogen. Anderzijds richtte deze studie zich op het kwantitatieve onderzoek met betrekking tot de betrouwbaarheid van het aangepaste instrument in vergelijking met de originele vragenlijst Vensters PO.

Uit het kwalitatieve deel van deze studie is gebleken dat er veel overeenkomsten zijn in aanpassingen die zijn gemaakt bij de verschillende vragenlijsten en dat er binnen verschillende onderwijsvormen aparte vragenlijsten ontwikkeld moesten worden door het verschil in niveau tussen de leerlingen. Dit duidt erop dat het verschil in voorwaarden niet zozeer zit in de verschillende onderwijsvormen, maar meer in de niveaus passend bij de ontwikkelingsleeftijden van leerlingen. Op basis van de resultaten uit deze studie kunnen er drie varianten van het aangepaste meetinstrument worden onderscheiden, namelijk voor leerlingen met een ontwikkelingsleeftijd van 4/5/6 jaar, 6/7/8 jaar en 8/9 jaar. Voor alle varianten blijkt het gebruik van aparte bladzijdes voor elke vraag, spraakondersteuning, pictogrammen en/of foto’s gewenst.

Op het gebied van tekstbegrip is het voor leerlingen met een ontwikkelingsleeftijd van 4/5/6 jaar van belang dat er gebruik wordt gemaakt van korte en eenvoudige vragen en stellingen met eenvoudige woorden. Daarnaast is het belangrijk om op een heldere manier aan

te geven welke vragen en stellingen over de eigen leerkracht van de leerling gaan. Voor leerlingen binnen de ontwikkelingsleeftijdscategorie van 6/7/8 jaar geldt dat er iets complexere vragen kunnen worden voorgelegd aan de leerlingen. Echter, is het van belang om deze complexere vragen en stellingen samen te laten gaan met eenvoudige woorden. Voor leerlingen met een ontwikkelingsleeftijd van 8/9 jaar is het van belang dat complexere vragen en stellingen worden verenigd met iets moeilijkeren woorden. Voor alle ontwikkelingsleeftijdscategorieën is het van belang om ambigue vragen en stellingen zo concreet en helder mogelijk te herformuleren. Daarnaast is het belangrijk dat er afgestemd wordt op de belevingswereld van de leerlingen en dat alle begrippen waar naar wordt gevraagd zoveel mogelijk passen bij de omgeving van de leerlingen. Tot slot is het van belang om een heldere aanduiding te formuleren wanneer de vraag of stelling over de leerling zelf gaat.

Op het gebied van abstractievermogen is het voor alle ontwikkelingsleeftijdscategorieën belangrijk dat beeldondersteuning zo goed mogelijk wordt afgestemd op de werkelijkheid. Bij het gebruik van pictogrammen kan dat worden gedaan door de groottes van de poppetjes in de pictogrammen af te stemmen en door gezichten toe te voegen. Als er wordt gewerkt met foto's is het van belang aan te sluiten bij de belevingswereld van de leerlingen, door foto's te gebruiken die vanuit het perspectief van de leerling zijn gemaakt. Tot slot is het op het gebied van abstractievermogen belangrijk om rekening te houden met het tijdsbesef van de leerlingen, omdat tijdsbesef soms lastig kan zijn.

Naar aanleiding van het kwantitatief onderzoek kan uit deze studie worden geconcludeerd dat de betrouwbaarheid van zowel 'tevredenheid' als 'sociale veiligheid' op basis van de vijf laatst afgenomen versies van het aangepaste meetinstrument vergelijkbaar is met de betrouwbaarheid van zowel 'tevredenheid' als 'sociale veiligheid' van het originele instrument Vensters PO. De betrouwbaarheid van beide lijsten kan als hoog worden beoordeeld. Het toevoegen van de extra vragen levert een daling in de betrouwbaarheid op, maar kan niet worden vergeleken met het originele instrument, omdat die vragen daar niet in voorkomen.

De resultaten uit deze studie zijn in lijn met de verwachtingen op basis van de onderzoeksliteratuur. Zo is gebleken dat er aangesloten moet worden bij de belevingswereld van leerlingen bij het aanpassen van het meetinstrument voor tevredenheidsonderzoek, overeenkomstig met de literatuur van Damen en Cordang (2007) en SLO (2005). Ook bleek dat woorden aangepast moeten worden aan de omgeving van leerling, dat leerlingen vaak ondersteuning nodig hebben bij het lezen en dat spraakondersteuning bij het aangepaste

meetinstrument gewenst is. Dit komt overeen met de ontwikkeling van woordenschat en lezen, zoals Goorhuis-Brouwer en Schaerlakens (2000) de taalontwikkeling van kinderen beschrijven. Bovendien is uit deze studie gebleken dat concreet formuleren van vragen, zonder het gebruik van uitdrukkingen of gezegdes, zeer belangrijk is voor de doelgroep uit deze studie. Dit is in lijn met de niveaus van betekenisverlening van taal en de moeite die leerlingen kunnen hebben met het (meta)representatieniveau zoals Verpoorten (1996, geciteerd in Noens en Van Berckelaer-Onnes, 2002) dat beschrijft. Daarnaast is gebleken dat er in de vraagstelling van het aangepaste meetinstrument rekening moet worden gehouden met moeilijkheden in tijdsbesef van de leerlingen. Dit is overeenkomstig met de moeite die leerlingen kunnen hebben met het plaatsen van gebeurtenissen in tijd, zoals beschreven door Ter Heege en Ter Pelle (2003). Tot slot is gebleken dat het gebruik van pictogrammen, foto's en smiley's bruikbaar is bij het aangepaste meetinstrument. Dit komt overeen met de verwachtingen op basis van de onderzoeksliteratuur van Carney en Levin (2002), Ekman (1984), Peeck (1974, 1993), Schmeier (2015), Wallbott (1991) en Willows (1978). De huidige studie kan als onderbouwing van de beschreven literatuur worden beschouwd.

Een beperking van de huidige studie betreft het beperkte onderzoek naar betrouwbaarheid van het instrument. De focus van deze studie lag in eerste instantie op het construeren van een bruikbaar meetinstrument voor tevredenheidsonderzoek door constante aanpassing naar aanleiding van bevindingen uit de dataverzameling. De uiteindelijke varianten van het aangepaste meetinstrument, toegespitst op ontwikkelingsleeftijdscategorieën, zijn nog niet getest en daardoor ook niet aan betrouwbaarheidsanalyses onderworpen. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek luidt dan ook om de betrouwbaarheid van de drie varianten van het aangepaste meetinstrument op grote schaal te onderzoeken. Een krachtig punt van deze studie is dat het onderzoek via het aanpassen van de originele vragenlijst Vensters PO heeft geleid tot een bruikbaar meetinstrument voor tevredenheidsonderzoek bij leerlingen met een ontwikkelingsleeftijd van 4 tot 9 jaar. Dit aangepaste meetinstrument is door verschillende professionals uit de onderwijspraktijk goed ontvangen. Op beleidsniveau is er door de belangenvereniging van het primair onderwijs [PO-Raad] interesse getoond in het digitaliseren en het landelijk uitzetten van het meetinstrument in zowel het PO als het (V)SO. Een implicatie van deze studie is daardoor dat het proces van kwaliteitszorg voor PO schoolbesturen kan worden uitgebreid naar jonge leerlingen en voor (V)SO schoolbesturen compleet kan worden gemaakt door tevredenheidsonderzoek onder leerlingen uit te voeren door middel van het aangepaste meetinstrument. Voor leerlingen geldt dat zij nu de kans krijgen om hun mening te geven over

onderwijs, waar zij net als ieder ander kind recht op hebben (IVRK, 1989). Bovendien is het van belang om leerling-participatie in het onderwijs te stimuleren (Anderson, 1998; Cook-Sather, 2006; Shier, 2001). Zeker als het gaat om achtergestelde groepen zoals verstandelijk beperkten (Cardol, Speet, & Rijken, 2007; Van Houten, 2008). Allesomvattend kan er op basis van deze studie worden gezegd dat participatie van ZML- en middenbouwleerlingen in het proces van kwaliteitszorg binnen het (speciaal) onderwijs niet langer tot het onmogelijke behoort. Door ontwikkeling van het aangepaste meetinstrument voor tevredenheidsonderzoek is het mogelijk om de mate van tevredenheid en sociale veiligheid van leerlingen met een ontwikkelingsleeftijd van 4 tot 9 jaar op bruikbare wijze te meten en in kaart te brengen.

Referenties

- Ainsworth, M. D. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, *46*, 331-34. doi:10.1037/0003-066X.46.4.333
- Anderson, G. L. (1998). Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education. *American Educational Research Journal*, *35*, 571-603. doi:10.3102/00028312035004571
- Bloemer, J. M. M. (1993). *Loyaliteit en tevredenheid: Een studie naar de relatie tussen merktrouw en consumententevredenheid*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht. Verkregen via <http://repository.uibn.ru.nl/>
- Bolton, R. N., & Drew, J. H. (1991). A multistage model of customers' assessments of service quality and value. *Journal of Consumer Research*, *375-384*. doi:10.1086/208564
- Bosker, R. J., & Scheerens, J. (1999). Openbare prestatiegegevens van scholen; nuttigheid en validiteit. *Pedagogische studiën*, *76*, 61-73. Verkregen via <http://objects.library.uu.nl.proxy.library.uu.nl/>
- Cardol, M., Speet, M., & Rijken, M. (2007). *Anders of toch niet. Deelname aan de samenleving van mensen met een lichte of matige verstandelijke beperking*. Utrecht: Nivel. Verkregen via <http://kcco.nl/>
- Carney, R. N., & Levin, J. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational psychology review*, *14*, 5-26. doi:1040-726X/02/0300-0005/0
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, *36*, 359-390. doi:10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x
- Damen, L. H., & Cordang, M. (2007). *Het leren van de ZML. Op je hurken in de klas*. Verkregen via <http://www.slo.nl/>
- Delfos, M. F. (2004). Werken is nepspelen. *De wereld van het jonge kind*, 130-133. Verkregen via <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/>
- Dekker, M. C., Koot, H. M., van der Ende, J., & Verhulst, F. C. (2002). Emotional and behavioral problems in children and adolescents with and without intellectual

- disability. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 43, 1087-1098. doi:10.1111/1469-7610.00235
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 391-401. doi:10.1007/s10964-006-9161-3
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: University of Chicago Press. Verkregen via <https://books.google.nl/>
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. *Approaches to emotion*, 3, 19-344. Verkregen via <https://books.google.nl/>
- Engels, N., Aelterman, A., Schepens, A., & Van Petegem, K. (2002). Het welbevinden in de schoolsituatie bij leerlingen secundair onderwijs: De ontwikkeling van een bevragsingsinstrument. *Welzijn*, 12, 28-33. Verkregen via <https://www.researchgate.net/>
- Frostig, M., & Maslow, P. (1979). Neuropsychological Contributions to Education. *Journal of learning disabilities*, 12, 538-552. doi:10.1177/002221947901200809
- Giese, J. L., & Cote, J. A. (2000). Defining consumer satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 1, 1-27. Verkregen via <https://www.researchgate.net/>
- Goorhuis-Brouwer, S. M., & Schaerlaekens, A. M. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Haaijer, R., & Van der Linde, A. (2003). *Kwaliteitszorg is een werkwijze. Kwaliteitszorg in het primair onderwijs*. Malden: Thoben Offset Nijmegen.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270. doi:10.1037/h0023816
- Inspectie van het onderwijs (2016). *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op voorschoolse educatie en het primair onderwijs. Concept ten behoeve van externe raadpleging*. Verkregen via <http://www.onderwijsinspectie.nl/>

- IVRK (1989). *Artikel 12 van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van het Kind*. Verkregen via <http://www.kinderrechten.nl/p/19/840/artikel-12>
- Janssens, F., & Visscher, A. (2004). Naar een kwaliteitskaart voor het primair onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 81, 371-383. Verkregen via <https://www.utwente.nl/>
- Jonker, J., & de Vries, A. D. (2001). Mensen met een verstandelijke handicap. In: *Handboek Arbeid en Belastbaarheid* (pp. 954-973). Houten: Bohn Stafleu van Loghum. doi:10.1007/978-90-313-7308-6
- King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health*, 72, 294-299. doi:10.1111/j.1746-1561.2002.tb01336.x
- Koning, P., & van der Wiel, K. (2010). Kwaliteitsinformatie middelbare scholen maakt verschil. *Economisch Statistische Berichten*, 95, 294-297. Verkregen via <http://www.cpb.nl/>
- Kuiken, F., & Droge, S. (2010) *Woordenlijst Amsterdamse Kinderen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Verkregen via <http://www.digiwak.nl/>
- LaTour, S. A., & Peat, N. C. (1979). Conceptual and methodological issues in consumer satisfaction. *Advances in Consumer Research*, 6, 431-437. Verkregen via <http://acrwebsite.org/default.aspx>
- Linebarger, D. L., & Vaala, S. E. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental Review*, 30, 176-202. doi:10.1016/j.dr.2010.03.006
- Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the young child*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. Verkregen via <https://books.google.nl/>
- Noens, I. L. J., & Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2002). Communicatie bij mensen met autisme en een verstandelijke beperking. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten*, 4, 212-225. Verkregen via <http://www.kuleuven.be.proxy.library.uu.nl/english>
- Oberon (2014). *Rapportage Oberon. Hoofdstuk 2: Vragenlijst leerlingen* (ongepubliceerd). Verkregen via PO-Raad.

- Oberon (2015). *Rapport Sociale veiligheid. Hoofdstuk 4: Betrouwbaarheidsonderzoek* (ongepubliceerd). Verkregen via PO-Raad.
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of marketing research*, 17, 460-469. doi:10.2307/3150499
- Peeck, J. (1974). Retention of pictorial and verbal content of a text with illustrations. *Journal of Educational Psychology*, 66, 880-888. doi:10.1037/h0021531
- Peeck, J. (1993). Increasing picture effects in learning from illustrated tekst. *Learning and instruction*, 3, 227-238. doi:10.1016/0959-4752(93)90006-L
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget. Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186. doi:10.1002/tea.3660020306
- Resing, W. & Blok, J. (2002). De classificatie van intelligentiescores: Voorstel voor een eenduidig systeem. *De Psycholoog*, 37, 244-248.
- Resing, W. C. M. & Drenth, P. J. D. (2007). *Intelligentie: Weten en meten*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds. Verkregen via <https://books.google.nl/bkshp?hl=nl&tab=pp>
- Schmeier, M. (2015). *Pictoverhalen: Op weg naar leessucces*. Verkregen via <http://wjl-leren.nl/>
- Scholen met succes (2016). *Leerlingpeiling: Meet de leerlingtevredenheid op uw school*. Verkregen via <https://www.scholenmetsucces.nl/peilingen/leerlingpeiling>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15, 107-117. doi:10.1002/CHI.617
- SLO (2005). *Leermiddelenspecial (voortgezet) speciaal onderwijs*. Verkregen via <http://www.slo.nl/>
- Sternberg, R. J., & Gardner, M. K. (1983). Unities in inductive reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 112, 80-116. doi:10.1037/0096-3445.112.1.80
- Swan, J. E., & Combs, L. J. (1976). Product performance and consumer satisfaction: A new concept. *Journal of marketing*, 40, 25-33. doi:10.2307/1251003

- Ter Heege, H., & ter Pelle, J. (2003). Als rekenen onzinnige kennis is. Rekenwiskundeonderwijs aan ZML-kinderen herzien. *JSW*, 87, 36-39. Verkregen via <https://www.thiememeulenhoff.nl/>
- Timmers-Huigens, D., & Damen, L. H. (2005). *Het leren van zeer moeilijk lerenden. Leerstijlen Speciaal Onderwijs*. Enschede: SLO. Verkregen via <http://www.slo.nl/>
- Van der Gaag, R. J. (2007). Kinderen en jongeren met een lichte verstandelijke beperking: Wiens zorg?. *Kind en adolescent*, 28, 173-174. doi:10.1007/BF03061037
- Van der Laan, A. (2006). *Leren lezen en begrijpen. Een verkenning naar het leesonderwijs in het ZML*. Enschede: SLO. Verkregen via <http://www.slo.nl/>
- Van der Molen, M. J., van Luit, H. E., Jongmans, M. J., & van der Molen, M. W. (2007). Het werkgeheugen van jongeren met een lichte verstandelijke beperking. *Kind en adolescent*, 28, 88-96. doi:10.1007/BF03061026
- Van Geert, P. C. L. (1997). Cognitie, intelligentie en verstandelijke handicap. In: Van Gemert, G. H., & Minderaa, R. B. (red.), *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. Assen: Van Gorcum. Verkregen via <https://books.google.nl/>
- Van Gennip, H., van Kuijk, J., & Smeets, E. (2013). *Indicatoren voor Vensters voor Verantwoording. Eerste uitwerking voor het (voortgezet) speciaal onderwijs*. Verkregen via <https://www.kennisnet.nl/>
- Van Houten, D. (2008) Werken aan Inclusie. *Sociale Interventie*, 17, 45-26. doi:10.18352/jsi.77
- Van Langen, A., & Hulsen, M. (2001). Schooltijden in het basisonderwijs: Feiten en fictie. Nijmegen: ITS. Verkregen via <https://www.researchgate.net/>
- Van Oers, B. (2006). Kunnen jonge kinderen abstract denken? *De Wereld van het Jonge Kind*, 33, 162-165. Verkregen via <https://www.thiememeulenhoff.nl/>
- Vensters Primair Onderwijs (2012). *Over Vensters PO*. Verkregen via <http://www.vensterspo.nl/>
- Verhulst, F. C. (2005). *De ontwikkeling van het kind*. Uitgeverij Van Gorcum. Verkregen via <https://books.google.nl/>

- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228. doi:10.1023/A:1016279602893
- Verpoorten, R. A. W. (1996). Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten: Een multidimensioneel communicatiemodel. *Nederlands Tijdschrift voor Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten*, 22, 106-120.
- Walgrave, L., Vettenburg, N., & Huybregts, I. (2001). *Geweld op school. Onveiligheid en onveiligheidsgevoelens*. Verkregen via <http://www.kuleuven.be/kuleuven/>
- Wallbott, H. G. (1991). The robustness of communication of emotion via facial expression: Emotion recognition from photographs with deteriorated pictorial quality. *European Journal of Social Psychology*, 21, 89-98. doi:10.1002/ejsp.2420210107
- Willows, D. M. (1978). Individual differences in distraction by pictures in a reading situation. *Journal of Educational Psychology*, 70, 837-847. doi:10.1037/0022-0663.70.5.837