

# Is de beginnende leraar klaar voor de praktijk? De validering van de vragenlijst BaCoBeLe – een instrument voor het meten van de basiscompetenties van de beginnende leraar in het secundair onderwijs

K. Meynen, E. Struyf en S. Adriaensens

## Samenvatting

De laatste decennia is de samenleving ingewikkelder geworden, wat onder andere leidde tot het stellen van hogere eisen aan het onderwijs en het beroep leraar. Dit onderzoek richt zich op de ontwikkeling en validering van een instrument dat de basiscompetenties van de beginnende leraar in Vlaanderen in kaart brengt, het BaCoBeLe-instrument. De resultaten van de exploratieve factoranalyses met oblieke rotatie wijzen uit dat de basiscompetenties op een valide manier kunnen worden gemeten door 12 schalen en 60 items die telkens op drie aspecten worden gescoord: gedrag, bekwaamheid en opvatting. Het instrument kan op diverse manieren gebruikt worden: door lerarenopleiders om de basiscompetenties van hun afstuderende studenten in kaart te brengen, door beginnende leraren als reflectie-instrument en door scholen om hun aanvangsbegeleiding uit te bouwen op maat van de individuele leraar.

## 1 Inleiding

Onderzoekers, beleidsverantwoordelijken en lerarenopleiders erkennen dat leraar worden een leerproces is dat levenslang – of toch minstens loopbaanlang – verder loopt (Clement, Slegers, & Vandenberghe, 1995; Decketelaere, Kelchtermans, Robben, & Sondervorst, 2004; Wong, Britton, & Ganser, 2005). Door de veranderingen in de samenleving worden er immers hogere en voortdurend andere eisen gesteld aan het onderwijs, wat mee het werk van de leraar beïnvloedt. Het leraarberoep wordt daarom beschouwd als een permanent leerproces, als “een aaneenschakeling van formele en informele leerervaringen, waaraan de leraar participeert vanaf de start van de opleiding totdat hij of zij vrijwil-

lig of gedwongen uit het beroep stapt” (Clement et al., 1995, p. 216). Volgens Clement en Vandenberghe (2000) is de professionele ontwikkeling van leraren in essentie gerelateerd aan het feit dat leraren meer greep krijgen op hun eigen functioneren. Ze kunnen steeds beter inspelen op wisselende omstandigheden, hebben hun professioneel handelen steeds beter onder controle en kunnen zich ook beter verantwoorden.

De ontwikkeling van de professionaliteit van de leraar is met andere woorden niet afgerond bij het behalen van een lerarendiploma, maar blijft ook na de lerarenopleiding doorlopen. Natuurlijk zal de lerarenopleiding de basis leggen voor een aantal essentiële vaardigheden. De lerarenopleiding zorgt ervoor dat elke afgestudeerde minimaal de competenties bezit die nodig zijn om in het leraarberoep in te stappen. Daarna zorgt de aanvangsbegeleiding voor verdere vorming, zodat de beginnende leraar zich de basiscompetenties verder kan eigen maken en op een volwaardige manier kan doorgroeien tot een volwaardige leraar (Feiman-Nemser, 2001; Michiels, 2002; Morberg & Eisenschmidt, 2009).

Vanuit deze opvatting over de professionele ontwikkeling van leraren wordt een onderscheid tussen verwachtingen die gelden voor een pas afgestudeerde leraar en verwachtingen die gelden voor een ervaren leraar niet alleen essentieel, maar ook verantwoord. Een hoog professionaliteitsniveau mag bij de aanvang van de beroepsloopbaan immers niet worden verwacht (Aelterman, Meysman, Troch, Vanlaer, & Verkens, 2008). Vandaar dat ook een onderscheid wordt gemaakt tussen de basiscompetenties van de beginnende leraar en het beroepsprofiel. De *basiscompetenties* omschrijven de kennis, de vaardigheden en de attitudes waarover een afgestudeerde leraar moet beschikken om op

een volwaardige manier als beginnend leraar te kunnen functioneren (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007). Deze competenties vormen de startvoorwaarden voor de uitoefening van het lerarenberoep. Het *beroepsprofiel* echter bestaat uit dezelfde kennis, vaardigheden en attitudes maar is van toepassing op leraren die al enige tijd in de onderwijspraktijk staan. Het beroepsprofiel bevat de taken die een ervaren leraar verricht en zal verrichten in het licht van maatschappelijke en andere ontwikkelingen, zoals de grootstedelijke context, de taalvaardigheid in het Nederlands, de meertaligheid en de diversificatie van het onderwijsgebeuren (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007).

Zowel de basiscompetenties als het beroepsprofiel zorgen voor een duidelijke en hedendaagse omschrijving van wat de overheid precies verwacht van de leraar. Ze sluiten aan bij de beleidsdoelstellingen van de overheid en de maatschappelijke noden van de hedendaagse samenleving. Tot op heden bestaat er echter geen gevalideerd instrument om de basiscompetenties, noch het bereiken van de competenties uit het beroepsprofiel te meten. Daar wil dit onderzoek verandering in brengen. Doel van dit onderzoek is om een vragenlijst te ontwikkelen en te valideren die het mogelijk maakt de basiscompetenties van de beginnende leraar te meten. Het meten van competenties – en dit op verschillende momenten doorheen de carrière – is zinvol met oog op het bevorderen van professionele groei bij leraren (Verloop, 2003). Bij de ontwikkeling van het instrument werd gebruik gemaakt van hedendaagse wetenschappelijke inzichten op vlak van meten van competenties en van de Vlaamse wettelijke context aangaande het beroepsprofiel en de basiscompetenties zoals beschreven in een besluit van de Vlaamse regering. Volgens Roelofs, Nijveldt en Beijaard (2008) moet zo'n beoordelingsinstrument immers gebaseerd zijn op een relevante en representatieve set standaarden. Het beroepsprofiel en de basiscompetenties vormen de standaarden die aan de basis liggen van de ontwikkeling van het BaCoBeLe-instrument.

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 De basiscompetenties van de Vlaamse beginnende leraar

De Vlaamse Overheid gaf in 1998 aan de Entiteit Curriculum (de toenmalige Dienst voor Onderwijsontwikkeling) de opdracht beroepsprofielen en basiscompetenties op te stellen. De lerarenopleidingen dienden zich allemaal te oriënteren op deze set basiscompetenties, die decretaal als kwaliteitsstandaard werd vooropgesteld. Recent werden de basiscompetenties en het beroepsprofiel geactualiseerd en geconcretiseerd (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007). De vroegere verschillende beroepsprofielen werden bovendien samengebracht in één gemeenschappelijk beroepsprofiel van dé leraar op alle onderwijsniveaus.

De competenties uit het beroepsprofiel en de hiermee samenhangende basiscompetenties worden geordend in tien functionele gehelen of rollen van de leraar en gegroepeerd in drie clusters of verantwoordelijkheden van de leraar. De leraar heeft ten eerste een verantwoordelijkheid ten aanzien van de lerende. Binnen deze cluster worden vijf rollen van de leraar onderscheiden:

1. de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen;
2. de leraar als opvoeder;
3. de leraar als inhoudelijke expert;
4. de leraar als organisator, en
5. de leraar als innovator – de leraar als onderzoeker.

Ten tweede draagt de leraar verantwoordelijkheid ten aanzien van de school en de onderwijsgemeenschap. De rollen van de leraar die ondergebracht zijn binnen deze cluster zijn:

6. de leraar als partner van de ouders of verzorgers;
7. de leraar als lid van een schoolteam;
8. de leraar als partner van externen, en
9. de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap.

Ten derde moet de leraar zijn verantwoordelijkheid opnemen ten aanzien van de maatschappij. Deze verantwoordelijkheid wordt volledig gevat in de volgende rol van

10. de leraar als cultuurparticipant.

Elke rol wordt beschreven aan de hand

van een reeks vaardigheden ('De leraar kan...') met hieraan gekoppeld een aantal kenniselementen ('De ondersteunende kennis omvat...') (zie Tabel 1 voor een voorbeeld).

Naast de tien rollen worden nog acht attitudes onderscheiden die gelden voor alle rollen: beslissingsvermogen, relationele gerichtheid, kritische ingesteldheid, leergierigheid, organisatievermogen, zin voor samenwerking, verantwoordelijkheidszin en flexibiliteit (Ministerie van de Vlaamse gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007).

Het beroepsprofiel en de hieruit afgeleide basiscompetenties gaan uit van een uitgebreide visie op professionaliteit; de tien rollen die in het beroepsprofiel worden onderscheiden weerspiegelen de actuele ruime taakopvatting over het beroep leraar (Jongmans & Beijaard, 1997). In tegenstelling tot een leraar met een beperkte taakopvatting, ziet de leraar met een ruime taakopvatting zijn taak breder dan enkel lesgevende activiteiten. De taak van een leraar situeert zich niet enkel in de klas, maar de leraar neemt ook een verantwoordelijkheid op in een schoolteam en in de maatschappij. De leraar met een uitgebreide of verruimde professionele oriëntatie vindt samenwerking belangrijk en zet zich – als lid van het schoolteam – ook sterk in voor vakoverschrijdende activiteiten in de school. Eveneens acht de leraar met een verruimde professionele oriëntatie het van belang dat zijn klaspraktijk afgestemd is op het schoolbeleid en aansluit bij nieuwe onderwijskundige inzichten en recente maatschappelijke ontwikkelingen.

## 2.2. Het meten van competenties

Diverse redenen lagen aan de basis van de keuze van de onderzoekers om de basiscom-

petenties te meten met een vragenlijst. Via een gestandaardiseerde vragenlijst kan immers een breed scala competenties in kaart worden gebracht (Roelofs et al., 2008); door het gebruik van een vragenlijst kan tevens een evolutie in de ontwikkeling van de basiscompetenties worden vastgesteld. Uit onderzoek blijkt bovendien dat het gebruik van een zelfbeoordelvragenlijst leraren meer bewust maakt van hun functioneren omdat het invullen van het instrument aanzet tot reflectie (Boud, 1995; Duke & Stiggins, 1990).

Na grondige studie van de lijst van basiscompetenties – meer bepaald de concrete set van attitudes, kenniselementen en vaardigheden – werd geconcludeerd dat deze in hun huidige vorm niet bruikbaar zijn voor opname in een vragenlijst. De artificiële ontrafeling van de taak van een leraar leidde soms tot overlap tussen de verschillende rollen. Verder zijn de formuleringen van de vaardigheden en kenniselementen theoretisch waardoor ze minder geschikt zijn voor opname in een vragenlijst. Een selectie en concretere operationalisering van cruciale competenties bleek daarom noodzakelijk.

Voor de selectie en concrete operationalisering van essentiële competenties werd inspiratie gezocht in de literatuur over *concerns* van leraren (o.a. Watzke, 2007), *teachers' self-efficacy* (o.a. Skaalvik & Skaalvik, 2007), het *welbevinden* van leraren (o.a. Veenman, 1984) en de *uitstroom* uit het lerarenberoep (o.a. Kersaint, Lewis, Potter, & Meisels, 2007). Deze diverse wetenschappelijke onderzoeksterreinen wijzen allen op een beperkte set van cruciale competenties die beginnende leraren dienen te beheersen om zich in het onderwijs uit de slag te trekken,

Tabel 1

Voorbeeld van vaardigheden en kenniselementen voor een deelaspect uit de rol 'de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen'

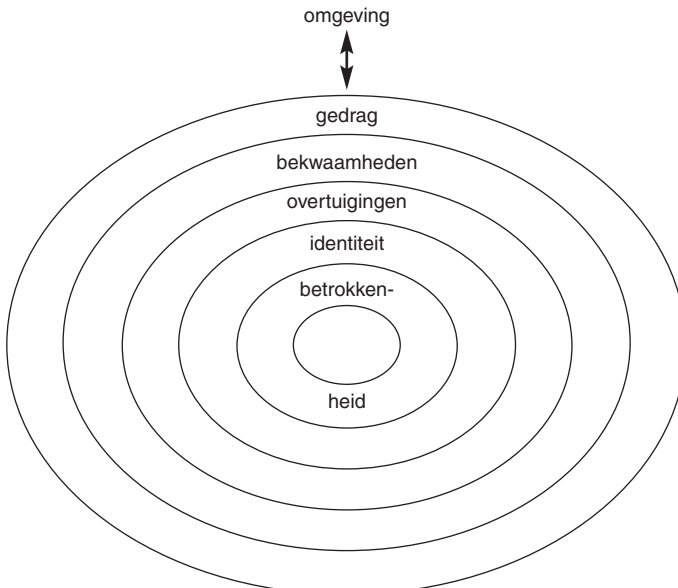
| Rol             | De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen   |
|-----------------|--|
| Vaardigheden    | De leraar kan aangepaste werkvormen en groepeeringsvormen bepalen. De leraar kan: <ul style="list-style-type: none"> <li>• strategieën, multimediale leeromgevingen en aangepaste werkvormen kiezen die afgestemd zijn op de doelstellingen;</li> <li>• gepaste groepeeringsvormen kiezen, een aangepaste ruimte creëren en een goede timing bepalen, en</li> <li>• de aanpak differentiëren waar dat nodig is.</li> </ul> |
| Kenniselementen | De ondersteunende kennis omvat diverse didactische werk- en groepeeringsvormen en elektronische leeromgevingen.  |

om zich bekwaam te voelen, om gemotiveerd te blijven als leraar. Op die manier kwam de indeling in tien aandachtsvelden tot stand. Deze aandachtsvelden voor de leraar zijn respectievelijk: lesvoorbereiding, lesuitvoering, differentiatie, evaluatie van leerlingen, de leraar als opvoeder, klasmanagement, de leraar als lid van een schoolteam, de leraar als lid van de samenleving, communicatie/taal en professionele ontwikkeling. Voor elk van deze aandachtsvelden werden concrete items bedacht en geformuleerd.

Na de inhoudelijke afbakening, werd beslist over de wijze waarop de items dienden worden beoordeeld. Daarbij lieten de onderzoekers zich inspireren door het werk van Miller (1990) en Korthagen (2004). Volgens Miller (1990) – die onderzoek verrichtte naar het toetsen van competenties bij geneeskundestudenten – heeft iemand zich een competentie eigen gemaakt, wanneer deze persoon de competentie zelfstandig toepast in de dagelijkse (complexe) praktijk (*He does*). Onderliggend aan dit niveau liggen vaardigheden (*He shows how*) en kenniselementen (*He knows how* en *He knows*). Ook in het uimodel van Korthagen (2004) wordt het gedrag van een persoon beschouwd als de hoogste uiting van een competentie (of de buitenste schil van de ui, zie Figuur 1). Via

zijn uimodel wil Korthagen de blik op competenties verruimen en ontrafelt hij de verschillende elementen die aan de basis liggen van iemands competent handelen (of gedrag). Iemands *gedrag* wordt mee bepaald door de *bekwaamheden* van die persoon, die dan weer worden beïnvloed door zijn of haar *overtuigingen* of opvattingen. De *identiteit* van iemand wordt bepaald door de specifieke overtuigingen die iemand van zichzelf heeft. De kern van het uimodel is iemands *betrokkenheid*, wat Korthagen (2004) omschrijft als de persoonlijke missie of de inspiratie en bezieling die iemand in zijn werk of leven legt. Ten slotte zal iemands competent handelen (gedrag) beïnvloed worden door de context of omgeving waarin deze persoon functioneert. Op die manier wijst Korthagen op de rol van de context (in casus de school of de klas) op het al dan niet competent handelen van de leraar.

Op basis van de bevindingen van Miller en Korthagen aangaande het meten van competenties, wordt er geopteerd om elk aandachtsveld en de hierbij horende items op drie aspecten te laten scoren. Het *gedrag* (ik doe dit) omdat dit door beide onderzoekers wordt gezien als de hoogste uiting van een competentie. De *bekwaamheid* (ik voel me hierin bekwaam) en de *opvatting* (ik vind



Figuur 1. Het uimodel van Korthagen (2004).

dit), omdat beide aspecten een extra dimensie toevoegen aan het gedragsaspect. Door het bevragen van deze drie niveaus willen we een uitgebreid maar tegelijk een gedifferentieerd zicht krijgen op het competentieniveau. Een vaststelling die enkel gebaseerd is op bijvoorbeeld het gedrag, laat geen interpretatie toe in hoeverre dit gedrag (of het niet stellen van dit gedrag) te wijten is aan het (niet) bekwaam zijn of aan het (niet) belangrijk vinden (opvatting) van dit gedrag. We volgen hier Uhlenbeck (2002) die stelt dat het essentieel is om een oordeel over competent handelen te baseren op meer dan enkel gedragscomponenten.

### 3 Methodologie

#### 3.1 Constructie van het onderzoeks-instrumentarium

De vragenlijst werd in verschillende stappen ontwikkeld. Afhankelijk van (de uitgebreidheid van) het aandachtsveld werden er zes tot twaalf items geformuleerd. In een pilotstudie werd op basis van drie focusgroepen met betrokkenen uit het werkveld, zijnde beginnende leraren ( $n = 7$ ), mentoren ( $n = 7$ ) en lerarenopleiders ( $n = 3$ ), de eerste versie van de vragenlijst afgetoetst. We kozen voor beginnende leraren omdat zij de doelgroep van de uiteindelijke studie vormen. Bovendien namen er mentoren en lerarenopleiders deel aan de focusgesprekken omwille van hun expertise in de begeleiding van beginnende en toekomstige leraren. Tijdens de pilotstudie werd het belang van de tien aandachtsvelden nagegaan, alsook de duidelijkheid en relevantie van de concrete items en de dekking van de items per aandachtsveld. De tien aandachts-

velden werden in alle focusgroepen als belangrijk en voldoende dekkend beschouwd. Naar aanleiding van de focusgroepen werden 21 items geherformuleerd, 6 items toegevoegd en 4 items verwijderd. Dit resulteerde in een vragenlijst bestaande uit 76 items. Elk item werd op drie aspecten bevraagd. *Gedrag* (G) verwijst naar het bewerkstelligen van het item in de dagdagelijkse praktijk; we beschouwen gedrag als de hoogste uiting van een competentie. De *bekwaamheid* (B) verwijst naar de wijze waarop iemand zich bekwaam acht in het uitvoeren van de competentie. De *opvatting* (O) verwijst naar de wijze waarom iemand de competentie belangrijk vindt. De drie aspecten worden beoordeeld op basis van een 5-punts Likert-schaal (zie Tabel 2).

#### 3.2 Dataverzameling & respondenten

Het instrument werd elektronisch aangeboden aan beginnende leraren uit het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen. Aan het Departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap werd een lijst opgevraagd van alle scholengemeenschappen (schooljaar 2007-2008). De coördinerende directeurs van deze 54 scholengemeenschappen werden aangeschreven met de vraag of ze wilden meewerken aan het onderzoek. De coördinerende directeurs werden verzocht om een formulier terug te sturen met de gegevens van de directie of contactpersonen van de scholen binnen hun scholengemeenschap die de toestemming gaven om mee te werken. Deze tussenpersonen kregen op hun beurt de opdracht om een lijst samen te stellen van de beginnende leraren in hun school. Een beginnend leraar werd omschreven als een leraar die het eerste jaar in de beroeps-

Tabel 2

Enkele voorbeelditems en de gehanteerde antwoordcategorieën

| De doelstellingen differentiëren naargelang de verschillen tussen de leerlingen |                 |                          |                          |                 |                          |     |     |
|---|-----------------|--------------------------|--------------------------|-----------------|--------------------------|-----|-----|
| Ik doe dit:   | bijna nooit     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | bijna altijd    | <input type="checkbox"/> | nvt | (G) |
| Ik voel me hierin bekwaam:  | helemaal niet   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | heel goed       |                          |     | (B) |
| Ik vind dit:  | niet belangrijk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | zeer belangrijk |                          |     | (O) |
| Voor elke leerinhoud een gepaste werkvorm selecteren                            |                 |                          |                          |                 |                          |     |     |
| Ik doe dit:   | bijna nooit     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Bijna altijd    | <input type="checkbox"/> | nvt | (G) |
| Ik voel me hierin bekwaam:  | helemaal niet   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | heel goed       |                          |     | (B) |
| Ik vind dit:  | niet belangrijk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | zeer belangrijk |                          |     | (O) |

praktijk stond. Dit leverde een lijst op van 815 leraren uit 50 scholengemeenschappen.

Omdat het valideringsonderzoek waarover in dit artikel wordt gerapporteerd deel uitmaakt van een groter onderzoek naar de evolutie van de basiscompetenties tijdens het eerste jaar van de beroepspraktijk en de relatie met aanvangsbegeleiding, werden twee meetmomenten gepland. De leraren uit de bovenvernoemde lijst kregen in september 2008 per mail het verzoek om het instrument een eerste maal elektronisch in te vullen. Uiteindelijk hebben 559 leraren de vragenlijst ingevuld. Dit komt neer op een gemiddeld aantal van 11 ( $S.d. \pm 8,91$ ) leraren per scholengemeenschap (respons leraren 69% en respons scholengemeenschap 100%). Op het einde van hetzelfde schooljaar (mei-juni 2009) werden de beginnende leraren opnieuw gevraagd om het – ondertussen ietwat aangepaste – instrument in te vullen. Dit leverde 208 ingevulde vragenlijsten op. Dit komt neer op een gemiddeld aantal van ongeveer vijf ( $S.d. \pm 3,69$ ) leraren per scholengemeenschap (respons leraren 26% en respons scholengemeenschap 88%).

Vooraleer met de analyse te starten werd de dataset uitgezuiverd. Enkel data van leraren die zelf aangaven dat ze het eerste jaar in de beroepspraktijk stonden, werden behouden. Wat betreft de afname in september resulteerde dit in een dataset van 451 leraren, wat neerkomt op 80,7% van de oorspronkelijke steekproef ( $N = 559$ ); de overige leraren bleken reeds langer dan een jaar voor de schoolbanken te staan. 66% van de overgebleven respondenten waren vrouwen en de gemiddelde leeftijd van deze beginnende leraren was 26 jaar en één maand ( $S.d. = 6,71$ ). Van de afname in mei-juni werd de data van 160 respondenten gebruikt, terwijl de dataverzameling oorspronkelijk 208 vragenlijsten opleverde. Dit komt neer op 77% van het oorspronkelijke aantal. Opnieuw zijn twee op drie van de behouden respondenten vrouwen. De gemiddelde leeftijd van de respondentengroep in de tweede onderzoeksfase was 27 jaar en vijf maanden ( $SD = 7,44$ ). De verdeling van de respondenten over de verschillende onderwijsniveaus en graden waarin ze het meeste les geven is vergelijkbaar tussen de twee meetmomenten.

### 3.3 Onderzoekopzet en analyses

De vragenlijst werd in twee rondes gevalideerd.

#### *Eerste valideringsronde*

De eerste validering gebeurde op de data verzameld bij het begin van het schooljaar 2008-2009 ( $N = 451$ ). Gezien de omvang en de complexiteit van het instrument (76 items, die telkens op drie aspecten werden beoordeeld), werd geopteerd om het aantal items in groepen op te splitsen en de validering achtereenvolgens per aspect te bekijken, teneinde een goed interpreteerbaar resultaat en een zekere mate van parallelisme voor de diverse aspecten te bekomen.

Ons basierend op de literatuur rondenge en brede taakopvatting bij leraren, werd beslist om de 49 items die verwijzen naar het (vak)didactisch en pedagogisch handelen in de klas te bundelen en op te nemen in de eerste factoranalyse. Op de resterende 27 items (die verwijzen naar vakoverschrijdend en reflectief handelen) werd een tweede factoranalyse uitgevoerd. Via twee exploratieve factoranalyses (respectievelijk op 49 en op 27 items) werd nagegaan welke schalen in de vragenlijst vervat zitten. Omdat we uitgaan van relaties tussen de aandachtsvelden, opteren we voor een oblique rotatie, en geen orthogonale of varimaxrotatie die enkel bruikbaar is als er geen relatie tussen de onderliggende factoren wordt verondersteld. De exploratieve factoranalyse gebeurde op de data die betrekking hadden op het aspect *gedrag*.

De selectie van het aantal factoren binnen dit aspect van de basiscompetenties gebeurt zowel op basis van de eigenwaarden groter dan één-methode (De Kaiser-Guttman regel) als op basis van de interpreteerbaarheid en de inpassing van de schalen binnen het theoretische kader (Bandalos & Boehm-Kaufman, 2009). Verder moeten de behouden items binnen deze factoren voldoen aan de volgende criteria: 1) een item heeft een factorlading hoger of gelijk aan  $|0,30|$  en dit op slechts één factor en 2) een item is inhoudelijk betekenisvol voor de factor.

Bij de bepaling van het aantal schalen wordt ook rekening gehouden met het aantal items per schaal. Hierbij wordt de afweging gemaakt tussen de hanteerbaarheid van het

instrument enerzijds en de complexiteit van het gemeten onderliggende construct anderzijds. We streven naar een minimum van vier items per schaal. Indien nodig worden nieuwe items opgesteld en meegenomen naar de volgende ronde.

Vervolgens worden voor het aspect bekwaamheid en het aspect opvatting de itemladingen op de corresponderende factoren (zie gedragsaspect) nagegaan. Om volledige paralleliteit in de vragenlijst te realiseren, moeten de behouden items namelijk niet alleen voldoende laden ( $\geq |0,30|$ ) op de desbetreffende factor voor het aspect gedrag, maar ook voor de aspecten bekwaamheid en opvatting.

Om ten slotte de betrouwbaarheid van de gevonden schalen op de drie aspecten na te gaan worden de Cronbachs  $\alpha$  van de schalen berekend. Een  $\alpha \geq 0,70$  wordt doorgaans beschouwd als een voldoende betrouwbare en bruikbare schaal. In de literatuur debatteert men echter over de willekeurigheid van deze *cut-off-score*. We accepteren daarom ook betrouwbaarheidscoëfficiënten die 0,70 benaderen (Schmitt, 1996). Verder kan een item in deze fase nog worden verwijderd indien dit een stijging van de betrouwbaarheid met zich meebrengt, rekening houdend met de inhoudelijke waarde van het item.

#### *Tweede valideringsronde*

De tweede validering via factoranalyse met oblieke rotatie gebeurde op de data verzameld op het einde van het schooljaar 2008-2009 ( $N = 160$ ). De eerste validering leidde immers tot enkele aanpassingen van het instrument (zie resultaten). Via de tweede validering werd nagegaan of de veranderingen die werden doorgevoerd de betrouwbaarheid en de bruikbaarheid van de schalen binnen het instrument doen toenemen. We kiezen in deze tweede ronde voor een confirmatorische factoranalyse, waarbij we de schalen die geconstrueerd werden op basis van de eerste valideringsronde, als te behouden factoren werden opgenomen.

## 4 Resultaten

In dit onderdeel beschrijven we de verschillende factoranalyses die in deze validerings-

studie in twee rondes werden uitgevoerd. Binnen de eerste ronde bespreken we achtereenvolgens de items met betrekking tot het (vak)didactisch en pedagogisch handelen in de klas en de items omtrent de vakoverschrijdende en reflectieve taken. In de tweede ronde bespreken we opnieuw de items met betrekking tot de vakoverschrijdende en reflectieve taken, omdat aan deze items op basis van de resultaten uit de eerste ronde enkele wijzigingen werden aangebracht. We vertrekken steeds van het aspect gedrag en sluiten aan met de aspecten met betrekking tot bekwaamheid en opvatting.

### 4.1 Eerste ronde

#### *Items met betrekking tot het (vak)didactisch en pedagogisch handelen in de klas*

Alvorens een factoranalyse uit te voeren, werd nagegaan of deze analyse überhaupt wenselijk is. Hiervoor deden we de *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy test* en de *Bartlett's Test of Sphericity* telkens voor het aspect gedrag (G), bekwaamheid (B) en opvatting (O) afzonderlijk. Deze twee testen gaan na of de relaties tussen de items sterk genoeg zijn om een factoranalyse uit te voeren. Hoe dichter de KMO-waarden de waarde 1 benaderen, hoe meer gemeenschappelijke variantie de items delen. De KMO-waarden overstijgen de minimum waarde van 0,60 voor elk aspect ( $KMO_g = 0,92$ ,  $KMO_b = 0,92$ ,  $KMO_o = 0,86$ ). Ook de Bartlett test-scores geven aan dat er voor elk aspect voldoende gemeenschappelijkheid in de manifeste variabelen aanwezig is ( $\chi^2_g(1176) = 7560,91$ ,  $p < 0,001$ ;  $\chi^2_b(1176) = 6925,09$ ,  $p < 0,001$ ;  $\chi^2_o(1176) = 4805,31$ ,  $p < 0,001$ ). Op basis van deze vaststellingen besluiten we dat een factoranalyse mag uitgevoerd worden (Tabachnick & Fidell, 2001).

Op basis van de resultaten van de factoranalyse met oblieke rotatie op de 49 items met betrekking tot het (vak)didactisch en pedagogisch handelen in de klas voor het aspect gedrag wordt een 6-factorenstructuur geaccepteerd. Deze zes factoren bevatten elk minstens vier items met ladingen van  $\geq |0,30|$ , die bovendien niet laden op andere factoren. Ook op inhoudelijk vlak zijn de zes factoren goed interpreteerbaar. De eerste fac-

tor benoemen we als *Zorg voor elke leerling* (zes items). De items die hoog laden op deze factor beschrijven in welke mate een leraar zorg draagt voor het welbevinden van de leerlingen in de klas en hierbij rekening houdt met zowel de cognitieve mogelijkheden als de eigenheid van elke leerling. Dit uit zich ook door de mate waarin de leraar aandacht heeft voor de uitbouw van een positieve relatie met zijn leerlingen. De tweede factor (zes items) interpreteren we als *Betrokkenheid en flexibiliteit*. De items binnen deze factor schetsen de mate waarin de leraar aandacht heeft voor het motiveren van de leerlingen, via het zorgvuldig bepalen van de leerinhoud en werkvormen en de mate waarin de leraar flexibel omgaat met lesvoorbereidingen door bijvoorbeeld ruimte te creëren voor inbreng van de leerlingen. De derde factor *Differentiatie* (vijf items) beschrijft de mate waarin de leraar differentieert in de klas, op vlak van inhoud en tempo en hierdoor erin slaagt alle leerlingen positief uit te dagen. De vierde factor beschrijven we als *Actualiteit en diversiteit* (acht items). Deze factor geeft ons een beeld van de manier waarop de leraar zijn leerinhouden en didactisch materiaal selecteert, rekening houdend met de diversiteit (sociaalculturele achtergrond) en leefwereld van de leerlingen en gebruik makend van elementen uit de actualiteit. De vijfde factor *Ordehandhaving* (vijf items) beschrijft de mate waarin de leraar erin slaagt zijn klas in de hand te houden en

storende gedragingen in de kiem te smoren en de mate waarin de leraar waarden zoals verantwoordelijk en respect aan zijn leerlingen bijbrengt. Ten slotte interpreteren we de zesde factor als *Evaluatie* (zes items). De items binnen deze factor geven ons een beeld van de mate waarin de leraar aandacht heeft voor evaluatie in de klas, de vorderingen van de leerlingen opvolgt en feedback geeft aan de leerlingen. De zes onderliggende factoren beschrijven samen 44,87% van de totale variantie in de items met betrekking tot het (vak)didactisch en pedagogisch handelen in de klas op gedragsniveau. Tabel 3 toont de eigenwaarden (*EW*) en het percentage verklaarde variantie ( $R^2$ ) van elke factor op het gedragsaspect en geeft een voorbeelditem per factor.

Vervolgens werd nagegaan of de behouden items in de zes factoren ook voldoende laden op de twee andere aspecten, bekwaamheid en opvatting, om zodoende volledige paralleliteit in de vragenlijst te garanderen. Uit deze analyses kunnen we besluiten dat, op één uitzondering na, de verschillende items een lading  $\geq |0,30|$  hebben op de desbetreffende factor en dit zowel voor het aspect opvattingen als voor het aspect bekwaamheid. Eén item laadt onvoldoende hoog (0,27) op de factor Betrokkenheid en flexibiliteit voor het aspect opvatting en werd daarom alsnog verwijderd uit het instrument. Tabel 4 toont het uiteindelijke aantal items per schaal en geeft een overzicht van de mi-

Tabel 3

Resultaten van de EFA op het gedragsniveau op de items met betrekking tot het (vak)didactisch en pedagogisch handelen, met een voorbeelditem per factor (eerste ronde)

| Factor                         | Voorbeelditem  | EW    | R <sup>2</sup> |
|--------------------------------|--|-------|----------------|
| Zorg voor elke leerling        | Rekening houden met de eigenheid van elke leerling               | 12,43 | 25,37          |
| Betrokkenheid en flexibiliteit | Tijdens de les aandacht hebben voor de inbreng van de leerlingen | 2,50  | 5,10           |
| Differentiatie                 | Rekening houden met het verschil in tempo tussen de leerlingen   | 2,12  | 4,33           |
| Actualiteit en diversiteit     | Gebeurtenissen uit de actualiteit integreren in mijn lessen      | 1,79  | 3,65           |
| Ordehandhaving                 | Het storend gedrag van leerlingen aanpakken                      | 1,61  | 3,28           |
| Evaluatie                      | Variatie brengen in evaluatievormen                              | 1,54  | 3,14           |



Tabel 4

Het uiteindelijke aantal items, de minimum- (Min) en maximumladingen (Max) van de items en de betrouwbaarheidscoëfficiënten ( $\alpha$ ) van de schalen met betrekking tot het (vak)didactisch en pedagogisch handelen (eerste ronde)

| Schaal                         | Items | Gedrag |       |          | Bekwaamheid |      |          | Opvatting |      |          |
|--------------------------------|-------|--------|-------|----------|-------------|------|----------|-----------|------|----------|
|                                |       | Min    | Max   | $\alpha$ | Min         | Max  | $\alpha$ | Min       | Max  | $\alpha$ |
| Zorg voor elke leerling        | 6     | 0,34   | 0,62  | 0,81     | 0,61        | 0,77 | 0,84     | 0,59      | 0,64 | 0,78     |
| Betrokkenheid en flexibiliteit | 5     | 0,35   | 0,54  | 0,74     | 0,41        | 0,74 | 0,74     | 0,38      | 0,65 | 0,67     |
| Differentiatie                 | 5     | 0,39   | 0,71  | 0,79     | 0,53        | 0,80 | 0,82     | 0,51      | 0,76 | 0,80     |
| Actualiteit en diversiteit     | 8     | 0,32   | 0,60  | 0,72     | 0,40        | 0,66 | 0,72     | 0,30      | 0,61 | 0,68     |
| Ordehandhaving                 | 5     | 0,43   | 0,68  | 0,76     | 0,61        | 0,90 | 0,88     | 0,45      | 0,74 | 0,71     |
| Evaluatie                      | 6     | -0,43  | -0,57 | 0,72     | 0,53        | 0,65 | 0,76     | 0,43      | 0,55 | 0,66     |

nimum- en maximumladingen van de items voor de drie aspecten. Tabel 4 toont voorts de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyses. Een Cronbachs  $\alpha$  van ongeveer 0,70 (Schmitt, 1996) betekent dat de items voldoende samenhangen en dat de factor dus kan gebruikt worden als een betrouwbare schaal. Uit de resultaten kunnen we besluiten dat elke schaal voldoende betrouwbaar is en dit voor de drie aspecten.

#### *Items met betrekking tot het vakoverschrijdend en reflectief handelen*

De preliminaire analyses tonen opnieuw dat aan de minimale voorwaarden is voldaan om factoranalyses uit te voeren ( $KMO_g = 0,82$ ,  $KMO_b = 0,90$ ,  $KMO_o = 0,89$  en  $\chi^2_g(351) = 3878,31$ ,  $p < 0,001$ ;  $\chi^2_b(351) = 4134,57$ ,  $p < 0,001$ ;  $\chi^2_o(351) = 3803,31$ ,  $p < 0,001$ ).

Uit de resultaten van de factoranalyse met oblieke rotatie op de items met betrekking tot het vakoverschrijdend en reflectief handelen voor het aspect gedrag kwam initieel een 8-factorenstructuur naar voor. We kiezen echter voor een 6-factorenstructuur, daar één factor slechts twee items bevat en een andere factor (drie items) inhoudelijk moeilijk te interpreteren is.

Factor 1, *Bewustzijn en verantwoording*, bevat drie items die beschrijven in welke mate een leraar optreedt als lid van de onderwijsgemeenschap of met andere woorden in

welke mate een leraar een verantwoorde onderwijsstijl ontwikkelt, rekening houdend met maatschappelijke en actuele thema's. Factor 2 omvat opnieuw drie items, die de *Reflectie op het didactisch handelen* weerspiegelen. Deze items omschrijven de mate waarin de leraar reflecteert op zijn eigen lesgeven. Factor 3, *Lid van het schoolteam*, bestaat uit drie items die de mate waarin de leraar samenwerkt en overlegt met collega's en bijdraagt aan de groepsgeest binnen het lerarenteam toelichten. De volgende factor bestaat uit drie items en benoemen we als *Reflectie met anderen*. De items beschrijven de mate waarin de leraar met anderen, bijvoorbeeld met collega's, reflecteert over zijn handelen in de klas. Factor 5 benoemen we als *Communicatie met ouders* (3 items) en beschrijft de manier waarop de leraar communiceert met ouders en de mate waarin hij op een bevattelijke manier informatie geeft over hun kind. Ten slotte omschrijft factor 6 de mate waarin de leraar oog heeft voor *Vernieuwing*, door op de hoogte te blijven van vernieuwingen en deze te integreren in zijn lessen. Tabel 5 somt de verschillende schalen op en toont een voorbeelditem per schaal. Verder geeft de tabel een overzicht van de eigenwaarden ( $EW$ ) en het percentage verklaarde variantie ( $R^2$ ) van elke schaal binnen deze eerste steekproef. De zes factoren verklaren samen 53,31% van

de totale itemvariantie op het gedragsaspect.

Tabel 6 toont de minimum- en maximumladingen van de items op de factoren voor de drie aspecten afzonderlijk. De resultaten voor de aspecten bekwaamheid en opvatting werden verkregen door telkens een factoranalyse met één opgegeven factor uit te voeren op die groepen van items die voor het aspect gedrag als factor behouden werden. Uit deze analyses kunnen we besluiten dat de behouden items allen een lading hebben van  $\geq |0,30|$  op de desbetreffende factoren en dit zowel voor het aspect bekwaamheid als voor het aspect opvatting.

Uit de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyses, ook getoond in Tabel 6, blijkt dat enkel de schaal Bewustzijn en verantwoording onvoldoende betrouwbaar is. Verder besloten we op basis van de analyses een item te verwijderen uit de schaal Vernieuwing; verwijdering van dit item deed de betrouwbaarheid van de schaal sterk stijgen voor het gedragsaspect (+ 0,05) en had ook een positieve invloed op de waarde van de Cronbachs  $\alpha$  voor de twee andere aspecten ( $\alpha_{g(3\text{items})} = 0,67$ ,  $\alpha_{b(3\text{items})} = 0,75$ ,  $\alpha_{o(3\text{items})} = 0,78$ ).

Omdat we streefden naar schalen die bij voorkeur bestaan uit minstens vier items, formuleerden we nieuwe items voor de schalen Bewustzijn en verantwoording (twee items), Reflectie op het didactisch handelen (twee

items), Reflectie met anderen (twee items), Communicatie met ouders (één item), en Vernieuwing (twee items). De items werden zodanig geconstrueerd dat ze inhoudelijk pasten bij de voornoemde schalen. We baseerden ons hiervoor op de lijst van decretaal vooropgestelde basiscompetenties zoals omschreven door het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs (2007). Verder verfijnden we de formulering van drie items binnen de schaal Bewustzijn en verantwoording, zoals bijvoorbeeld: "In discussie met collega's een mening vormen over onderwijskundige thema's" werd "Een mening vormen over onderwijskundige thema's". Op deze manier willen we de cohesie tussen de items van eenzelfde schaal doen toenemen.

Op basis van deze eerste valideringsronde zijn we erin geslaagd het instrument in te korten. De tweede versie van het instrument bestaat uit 63 items; 35 items verwijzen naar het (vak)didactisch en pedagogisch handelen van de leraar in de klas en zijn verdeeld over zes schalen, terwijl 28 items, ook verdeeld over zes schalen, het vakoverschrijdend en reflectieve handelen van de leraar beschrijven. Omdat aan verschillende items die verwijzen naar het vakoverschrijdend en reflectief handelen van de leraar wijzigingen werden aangebracht in de formulering en tevens negen nieuwe items werden toegevoegd, dringt een nieuwe validering zich op voor de

Tabel 5

Resultaten van de EFA op het gedragsniveau op de items met betrekking tot het vakoverschrijdend en reflectief handelen, met een voorbeelditem per factor (eerste ronde)

| Factor                               | Voorbeelditem   | EW   | R <sup>2</sup> |
|--------------------------------------|---|------|----------------|
| Bewustzijn en verantwoording         | Een mening vormen over actuele maatschappelijke thema's en ontwikkelingen.                              | 5,89 | 21,83          |
| Reflectie op het didactisch handelen | Na een les weten wat goed en minder goed verliep.   | 2,69 | 9,95           |
| Lid van het schoolteam               | Advies vragen aan mijn collega's.   | 2,06 | 7,63           |
| Reflectie met anderen                | Met anderen reflecteren over mijn handelen in de klas.  | 1,47 | 5,46           |
| Communicatie met ouders              | Ouders op een bevattelijke manier informatie (bv. over leervorderingen, attitudes) geven over hun kind. | 1,17 | 4,32           |
| Vernieuwing                          | Nieuwe inzichten in mijn onderwijspraktijk uitproberen.   | 1,11 | 4,12           |

items die betrekking hebben op het vakoverschrijdend en reflectief handelen.

#### 4.2 Tweede valideringsronde

De tweede valideringsronde beperkt zich tot een validering van de items die betrekking hebben op het vakoverschrijdend en reflectief handelen. De volledige – ietwat aangepaste – vragenlijst werd opnieuw aangeboden aan de beginnende leraren op het einde van het schooljaar 2008-2009.

##### *Items met betrekking tot het vakoverschrijdend en reflectief handelen*

De preliminaire analyses tonen opnieuw dat aan de minimale voorwaarden is voldaan om factoranalyses uit te voeren ( $KMO_g = 0,80$ ,  $KMO_b = 0,86$ ,  $KMO_o = 0,87$  en  $\chi^2_g(378) = 2234,83$ ,  $p < 0,001$ ;  $\chi^2_b(378) = 2410,71$ ,  $p < 0,001$ ;  $\chi^2_o(378) = 2616,39$ ,  $p < 0,001$ ).

In deze ronde opteerden we om, uitgaande van de 6-factorstructuur van de eerste valideringsronde, een confirmatorische factoranalyse op het gedragsaspect uit te voeren. Tabel 7 toont de resultaten van deze factoranalyse. De zes factoren hebben allemaal een eigenwaarde groter dan één en verklaren samen 64,02% van de totale variantie in de data. Op itemniveau bemerken we één item binnen de schaal Vernieuwing met een lading  $< |0,30|$ . Dit item werd verwijderd, waardoor

deze schaal nog uit vier items is opgebouwd. Verder vertoonde één item binnen de schaal Reflectie met anderen en één item binnen de schaal Communicatie met ouders een dubbele lading van  $\geq |0,30|$  op een andere factor. We besloten om ook deze items te verwijderen.

Tabel 8 toont de minimum- en maximumladingen van de items op de factoren voor de aspecten gedrag, bekwaamheid en opvatting. Uit deze resultaten kunnen we besluiten dat de behouden items een lading  $\geq |0,30|$  hebben op de desbetreffende factoren en dit zowel voor het aspect bekwaamheid als voor het aspect opvatting.

Ten slotte berekenden we de betrouwbaarheidscoëfficiënten van de zes schalen voor de drie aspecten (Tabel 8). Wat betreft de schalen, Reflectie op het didactisch handelen, Reflectie met anderen en Vernieuwing kunnen we besluiten dat de reeds voldoende of zelfs sterke mate van interne consistentie nog is toegenomen in vergelijking met de eerste valideringsronde – en dit voor de drie aspecten – maar dat bovendien de complexiteit van de constructen beter wordt gevat door het groter aantal items per schaal. De meest opvallende resultaten bemerken we op de schaal Bewustzijn en verantwoording, waar de herformuleringen en de nieuwe items de waarde van de  $\alpha$ -coëfficiënten voor de drie aspecten heeft doen toenemen tot betrouw-

Tabel 6

*De behouden items, de minimum- (Min) en maximumladingen (Max) van de items en de betrouwbaarheidscoëfficiënten ( $\alpha$ ) van de schalen met betrekking tot het vakoverschrijdend en reflectief handelen (eerste ronde)*

| Schaal                               | Items | Gedrag |       |          | Bekwaamheid |      |          | Opvatting |      |          |
|--------------------------------------|-------|--------|-------|----------|-------------|------|----------|-----------|------|----------|
|                                      |       | Min    | Max   | $\alpha$ | Min         | Max  | $\alpha$ | Min       | Max  | $\alpha$ |
| Bewustzijn en verantwoording         | 3     | 0,46   | 0,57  | 0,63     | 0,59        | 0,81 | 0,74     | 0,50      | 0,75 | 0,64     |
| Reflectie op het didactisch handelen | 3     | 0,68   | 0,96  | 0,84     | 0,79        | 0,91 | 0,87     | 0,72      | 0,94 | 0,86     |
| Lid van het schoolteam               | 4     | -0,50  | -0,75 | 0,73     | 0,68        | 0,78 | 0,84     | 0,66      | 0,75 | 0,79     |
| Reflectie met anderen                | 3     | 0,39   | 0,69  | 0,67     | 0,58        | 0,76 | 0,73     | 0,56      | 0,77 | 0,73     |
| Communicatie met ouders              | 3     | 0,61   | 0,92  | 0,83     | 0,64        | 0,90 | 0,81     | 0,67      | 0,87 | 0,81     |
| Vernieuwing                          | 2     | -0,40  | -0,73 | 0,72     | 0,55        | 0,82 | 0,78     | 0,61      | 0,84 | 0,80     |

Tabel 7

Resultaten van de EFA op het gedragsniveau op de items met betrekking tot het vakoverschrijdend en reflectief handelen (tweede ronde)

| Factor                               | EW   | R <sup>2</sup> |
|--------------------------------------|------|----------------|
| Reflectie op het didactisch handelen | 6,77 | 24,19          |
| Communicatie met ouders              | 3,53 | 12,59          |
| Reflectie met anderen                | 2,69 | 9,59           |
| Bewustzijn en verantwoording         | 1,83 | 6,52           |
| Vernieuwing                          | 1,69 | 6,02           |
| Lid van het schoolteam               | 1,43 | 5,10           |

bare schalen, in vergelijking met de eerste ronde. Tot slot vermelden we dat de analyse van de interne consistentie van de schalen Lid van het schoolteam en Communicatie met ouders de goede resultaten uit de vorige ronde bevestigden. Voor deze laatste schaal worden slechts drie items behouden.

## 5 Conclusies en discussie

De laatste decennia is de samenleving complexer geworden, dit leidde tot het stellen van hogere eisen aan het onderwijs en de leraar.

Hiermee gepaard gaand actualiseerde de Vlaamse overheid het beroepsprofiel dat de competenties van een ervaren leraar oplijst. Afgeleid van het beroepsprofiel werden basiscompetenties opgesteld die de verwachtingen weerspiegelen ten aanzien van een afgestudeerde leraar. Tot op heden bestaat er geen gevalideerd instrument om de lerarencompetenties uit het beroepsprofiel noch de basiscompetenties te meten. Op basis van een onderzoek bij beginnende leraren in het secundair onderwijs, zijn we erin geslaagd een betrouwbaar en valide instrument te ontwikkelen om de basiscompetenties op een genuanceerde wijze te meten. Het BaCoBeLe-instrument – zo hebben we het instrument genoemd (BASISCOMPetenties bij BEginnende LEReren) – bestaat uit 60 items, verdeeld over 12 schalen.

De eerste zes schalen van BaCoBeLe-instrument meten de basiscompetenties die nodig zijn voor de goede uitvoering van (vak)didactische en pedagogische taken. De schaal Zorg voor elke leerling sluit aan bij de rol *de leraar als opvoeder* uit het ministerieel besluit (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007). Binnen deze rol wordt benadrukt dat de leraar in staat moet zijn om een positief leefklimaat uit te bouwen. De schaal Betrokkenheid en

Tabel 8

Het uiteindelijke aantal items, de minimum- (Min) en maximumladingen (Max) van de items en de betrouwbaarheidscoëfficiënten ( $\alpha$ ) van de schalen met betrekking tot het vakoverschrijdend en reflectief handelen (tweede ronde)

| Schaal                               | Item | Gedrag |       |          | Bekwaamheid |      |          | Opvatting |      |          |
|--------------------------------------|------|--------|-------|----------|-------------|------|----------|-----------|------|----------|
|                                      |      | Min    | Max   | $\alpha$ | Min         | Max  | $\alpha$ | Min       | Max  | $\alpha$ |
| Reflectie op het didactisch handelen | 5    | 0,68   | 0,87  | 0,86     | 0,71        | 0,86 | 0,88     | 0,68      | 0,89 | 0,90     |
| Communicatie met ouders              | 3    | 0,53   | 0,90  | 0,82     | 0,76        | 0,95 | 0,81     | 0,63      | 0,94 | 0,82     |
| Reflectie met anderen                | 4    | 0,54   | 0,88  | 0,82     | 0,66        | 0,84 | 0,85     | 0,62      | 0,85 | 0,82     |
| Bewustzijn en verantwoording         | 5    | 0,45   | 0,75  | 0,74     | 0,56        | 0,75 | 0,78     | 0,43      | 0,75 | 0,71     |
| Vernieuwing                          | 4    | -0,53  | -0,79 | 0,81     | 0,65        | 0,80 | 0,79     | 0,76      | 0,85 | 0,86     |
| Lid van het schoolteam               | 4    | 0,45   | 0,73  | 0,80     | 0,65        | 0,73 | 0,83     | 0,65      | 0,77 | 0,80     |

flexibiliteit past bij de rol *de leraar als organisator*, welke volgens het besluit neerkomt op het kunnen creëren van een soepel en efficiënt les- en dagverloop binnen een stimulerende en werkbare werkruimte. Het kunnen differentiëren – gemeten met de schaal Differentiatie – wordt vermeld binnen de rol *de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen* en wordt omschreven als de competentie om als leraar onderwerpen en opdrachten aan te bieden die aangepast zijn aan het niveau van de leerlingen. Een leraar moet kunnen nagaan hoe groot de verschillen zijn tussen de leerlingen van de klasgroep en vervolgens het onderwijs kunnen afstemmen op die verschillen. De vierde schaal, Actualiteit en diversiteit, sluit hierbij aan. De rol *de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen* omvat namelijk ook het kunnen omgaan met en het kunnen tegemoet treden aan de diversiteit binnen de leerlingen. De school is een ‘minisamenleving’, een afspiegeling van de huidige samenleving die in toenemende mate geconfronteerd wordt met verscheidenheid op etnisch, cultureel, sociaal, sociaaleconomisch en religieus vlak. Verder bemerken we ook binnen de rol *de leraar als opvoeder* een verwijzing naar de schaal Actualiteit en diversiteit; een leraar dient actuele maatschappelijke ontwikkelingen te behandelen in de pedagogische context. De schaal Ordehandhaving beschrijft de competentie van een leraar om bij te dragen tot een gestructureerd werkklimaat, zoals beschreven in het ministerieel besluit binnen de rol van *de leraar als organisator*. Ook de laatste schaal binnen het (vak)didactisch en pedagogisch handelen – Evaluatie – sluit tot slot aan bij de rol *de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen* in het ministeriële besluit. Deze rol verwijst namelijk ook naar de competentie van een leraar om aandacht te hebben voor evaluatie in de klas, om de vorderingen van leerlingen op te volgen en om feedback te geven aan leerlingen.

De schalen die het (vak)didactisch en pedagogisch handelen van beginnende leerkrachten meten komen verder overeen met belangrijke zorgpunten van starters en leraren in opleiding, namelijk aandacht hebben voor de socio-emotionele groei van leerlingen, omgaan met problemen van individuele

leerlingen, het motiveren van leerlingen, het omgaan met verschillen tussen leerlingen, klasmanagement en het evalueren van het werk van de leerlingen (Janssens; 2006; Reeves & Kazelskis, 1985; Veenman, 1984; Watzke, 2007).

De volgende zes schalen beschrijven het vakoverschrijdend en het reflectief handelen van beginnende leraren. De schaal Reflectie op het didactisch handelen en de schaal Reflectie met anderen brengen we in verband met één van de attitudes uit het ministerieel besluit, namelijk kritische ingesteldheid (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, 2007). Louis, Kruse en Bryk (1995) benoemen dit nadenken over en het onderzoeken van de eigen onderwijspraktijk in dialoog met andere leerkrachten als ‘reflectieve dialoog’. Het belang van deze competentie weerspiegelt zich in de bezorgdheid van aspirant leraren en beginnende leraren over hun vaardigheid in zelfevaluatie en over hun verdere professionele ontwikkeling (Reeves & Kazelskis, 1985; Watzke, 2007). Een andere belangrijke bezorgdheid van beginnende leerkrachten op het vlak van vakoverschrijdend handelen zijn de ontmoetingen met de ouders (Janssens, 2006; Veenman, 1984). Deze competentie wordt gemeten met de schaal Communicatie met ouders en kan gekoppeld worden aan de rol *de leraar als partner van de ouders/verzorgers* binnen het ministerieel besluit, waarin discretie in het omgaan met de gegevens van de leerlingen en het kunnen verlenen van advies, rekening houdend met de achtergrond van de verzorgers centraal staat. De schaal, Lid van het schoolteam zit gevat in de rol *de leraar als lid van het schoolteam*, terwijl de schaal, Bewustzijn en verantwoording, verwijst naar de rol van *de leraar als lid van de onderwijsgemeenschap* zoals omschreven door het ministerieel besluit. Ten slotte bevat het BaCoBeLe-instrument de schaal Vernieuwing, die sterk aansluit bij de rol *de leraar als innovator – de leraar als onderzoeker* uit het ministerieel besluit.

De verdeling van de schalen binnen het BaCoBeLe-instrument in schalen die het (vak)didactisch en het pedagogisch handelen meten en schalen die het vakoverschrijdend en het reflectief handelen bevragen, sluiten

aan bij bevindingen van Huberman (1989, 1993). Deze auteur stelt dat de eerste fase in de loopbaan van een leraar gekenmerkt wordt door twee dominante belevingen, met name ontdekken en overleven. Leerkrachten ontdekken enerzijds het plezier van het lesgeven; ze kunnen eindelijk het beroep uitoefenen waarvoor ze hebben gekozen. Anderzijds dringt hen het gevoel op van overleven in de veelheid en complexiteit van taken en verwachtingen verbonden aan de beroepspraktijk (Huberman, 1989, 1993). Beginnende leraren staan daarbij niet alleen voor uitdagingen in de klas, maar worden ook lid van een organisatie (in casu de school), waarin ze moeten (leren) omgaan met collega's, directie, schoolbestuur en ouders. Ze moeten hun plek vinden in een cultuur met bepaalde tradities en gewoontes, gevoeligheden en omgangsstijlen, verschillende opvattingen en subgroepen.

Elk item uit de vragenlijst werd drie keer gescoord waarbij naast gedrag (*Ik doe dit*) ook bekwaamheid (*Ik kan dit*) en opvatting (*Ik vind dit*) gemeten werd. Op die manier ontstaat een genuanceerd beeld over de competentie(ontwikkeling) van leraren. Voor de drie aspecten – zowel voor gedrag, als voor bekwaamheid en opvatting – benaderden of oversteegen de betrouwbaarheidscoëfficiënten van de 12 schalen de waarde  $a = .70$  (Schmitt, 1996). De bevraging van deze drie aspecten in één vragenlijst maakt het instrument uniek in zijn soort. Tot op heden is ons immers geen instrument bekend waar deze drie aspecten tegelijk voor eenzelfde set items worden bevraagd.

Dankzij de medewerking van nagenoeg alle scholengemeenschappen in Vlaanderen gebeurde de eerste valideringsronde op een omvangrijke dataset van 451 respondenten. De tweede valideringsronde gebeurde op een eerder beperkte dataset, verzameld bij 160 beginnende leraren. Deze lagere respons is ons inziens vooral het gevolg van het tijdstip van de afname. De werklust bij het invullen van de omvangrijke vragenlijst (60 items die op drie verschillende aspecten gescoord worden) bleek groot in combinatie met de reeds drukke periode op het einde van het schooljaar. Bovendien kaderde de afname van de BaCoBeLe-vragenlijst in een uitgebreider

onderzoek waarin de relatie werd nagegaan tussen de ontwikkeling van de basiscompetenties en de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren. De tweede afname van de vragenlijst was de laatste meting die binnen dit omvangrijke onderzoek werd uitgevoerd, waarbij de drop-out toenam bij elk nieuw meetmoment.

Het instrument werd gevalideerd op basis van data gegenereerd bij beginnende leerkrachten. We kunnen veronderstellen dat beginnende en ervaren leraren van elkaar verschillen op basis van de fase in hun loopbaan. In vervolgonderzoek kan via de *contrasterende groepen methode* (Newble, Hoare, & Baxter, 1982) nagegaan worden in hoeverre dit instrument voldoende valide is om ook de competenties van ervaren leraren in kaart te brengen.

Het BaCoBeLe-instrument is een zelf-evaluatievragenlijst waarbij de (beginnende) leraar een inschatting maakt van zijn basiscompetenties. Zelfevaluatie kadert binnen de hedendaagse opvattingen over leren en onderwijzen waarin de leerder zijn leerproces actief en zelfgestuurd vorm geeft (Segers, Dochy, & Cascallar, 2003). Uit onderzoek blijkt dat respondenten dankzij een zelfevaluatie een grotere verantwoordelijkheid ontwikkelen ten aanzien van hun eigen leerproces (Boud, 1995). Het is evenwel niet uitgesloten dat respondenten zichzelf over- of onderschatten of sociaal wenselijk antwoorden. Dit laatste werd zoveel mogelijk opgevangen door de respondent te vragen een oordeel uit te spreken over drie aspecten van competenties, namelijk op vlak van gedrag, bekwaamheid en opvatting. Op die manier wordt de respondent uitgenodigd een genuanceerd beeld te geven; de leraar geeft aan in hoeverre hij een gedrag daadwerkelijk stelt, in hoeverre hij zich bekwaam voelt en in hoeverre hij deze competentie belangrijk vindt.

Het instrument – zoals nu voorhanden – is op allerhande manieren inzetbaar. Bij beginnende leraren kan het – zoals hoger vermeld – een reflectieproces op gang brengen ten einde verdere professionele ontwikkeling te stimuleren. Het worden van een bekwaame professional impliceert immers het progressief accumuleren van een reeks kennis en

vaardigheden die worden ontwikkeld doorheen de praktijkervaring (Dall'Alba & Sandberg, 2006). Scholen kunnen het instrument benutten om hun aanvangsbegeleiding of professionaliseringsbeleid meer uit te bouwen op maat van de individuele leraar of groepen van leraren. Aldus kunnen scholen het instrument gebruiken om de competenties van het volledige lerarenteam verder te ontwikkelen. De competentieprofielchets die het instrument voor elke leraar genereert, kan ingezet worden om na te gaan welke leraren beschikken over welke competenties zodat deze maximaal ingezet kunnen worden in professionaliseringsactiviteiten. De lerarenopleiding ten slotte kan het instrument afnemen bij haar afstuderende studenten om te kijken hoe deze evolueren doorheen de tijd en in welke mate de basiscompetenties werden bereikt. Voor aspirantleraren zelf kan de informatie richtinggevend zijn bij de selectie van keuzeopleidingsonderdelen in de lerarenopleiding. Hoewel via observaties het onderscheid tussen gedrag, bekwaamheid en opvatting niet waarneembaar is, raden we aan de resultaten uit het instrument aan te vullen met bevindingen uit observaties in de reële praktijk. Op die manier wordt aan de beperking van het zelfevaluatieve karakter van de vragenlijst tegemoetgekomen (Uhlenbeck, 2002).

We beschouwen het BaCoBeLe-instrument in de eerste plaats als een reflectie-instrument. We raden af om het BaCoBeLe-instrument in te zetten in het kader van een personeelsevaluatie of summatieve beoordeling van studenten. Het instrument beoogt een hulpmiddel te zijn om het groeiproces van een (aspirant of beginnende) leraar in kaart te brengen en dit proces te ondersteunen zodat er een evolutie zichtbaar wordt naar een hoger competentieniveau. Deze vorm van inzetbaarheid van het instrument sluit aan bij de dominante theoretische modellen die professionele ontwikkeling omschrijven als een trapsgewijs en cumulatief proces (e.g., Ericsson & Smith, 1991; Sternberg & Ben-Zeev, 2001). Hoewel de basiscompetenties afgeleid zijn van een beroepsprofiel dat op alle niveaus – zowel het secundair als het basisonderwijs – van toepassing is, zal toekomstig onderzoek nog

moeten uitwijzen of het instrument ook geschikt is voor (beginnende) leraren uit het basisonderwijs. Bijkomende valideringen en extra afnamen bij diverse groepen respondenten (zoals ook gevorderde leraren) zijn nodig om de wetenschappelijke waarde van het instrument te bewijzen.

## Literatuur

- Aelterman, A., Meysman, H., Troch, F., Vanlaer, O., & Verkens, A. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar secundair onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd?* Informatiebrochure bij de invoering van het nieuwe beroepsprofiel en de basiscompetenties voor leraren. Brussel: Vlaamse Overheid.
- Bandalos, D. L., & Boehm-Kaufman, M. R. (2009). Four common misconceptions in exploratory factor analysis. In C.E. Lance & R.J. Vandenberg (Eds.), *Statistical and methodological myths and urban legends* (pp. 61-87). New York: Routledge.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Clement, M., Slegers, P., & Vandenberghe, R. (1995). Professionaliteit van docenten en betrokkenheid. In R. van den Berg & R. Vandenberghe (red.), *Over(-)wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing* (pp. 190-208). Tilburg, Nederland: Zwijssen.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76 (3), 383-412.
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de spiegel. Een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren*. (Cahier voor Didactiek, 17). Deurne, België: Wolters Plantyn.
- Duke, D. L., & Stiggins, R. J. (1990). Beyond minimum competence: Evaluation for professional development. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary teachers* (pp. 116-132). Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Ericsson, K. A., & Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. New York: Cambridge University Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 4, 331-348.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Janssens, S. (2006, februari). *Beginnen als leraar: aanpassing of groei*. Paper gepresenteerd op het VELOV congres "De beginnende leraar", Antwerpen, België.
- Jongmans, C. T., & Beijaard, D. (1997). De professionele oriëntatie van leraren en hun betrokkenheid bij het schoolbeleid. *Pedagogische Studiën*, 74, 97-107.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23, 775-794.
- Korthagen, F. (2004). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25(1), 13-23.
- Louis, K. S., Kruse, S. D., & Bryk, A. S. (1995). Professionalism and community: What is it and why is it important in urban schools? In K. S. Louis, S. Kruse, & Associates (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 4-26). Long Oaks, CA: Corwin.
- Michiels, E. (2002). Aanvangsbegeleiding, meer dan een draaiboek. *Impuls*, 33(2), 51-56.
- Miller, G. (1990). The assessment of clinical skills/competence-/performance. *Academic Medicine*, 65(9), 63-67.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs. (2007). *Beroepsprofiel en basiscompetenties van de leraren*. Decretale tekst en memorie van toelichting. Brussel: Afdeling Informatie en Documentatie.
- Morberg, A., & Eisenschmidt, E. (2009). Second-phase induction for teacher educators: challenges and possibilities. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators* (pp. 103-113). Secaucus, NJ: Springer Science+Business Media.
- Newble, D. I., Hoare, J., & Baxter, A. (1982). Patient management problems: Issues of validity. *Medical Education*, 16, 137-142.
- Reeves, C. K., & Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 267-271.
- Roelofs, E. C., Nijveldt, M., & Beijaard, D. (2008). Ontwikkeling van een zelfbeoordelingsinstrument voor docentcompetenties. *Pedagogische Studiën*, 85, 319-340.
- Schmitt, N. (1996). Uses and abuses of coefficient alpha. *Psychological Assessment*, 8, 350-353.
- Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (Eds.). (2003). *Optimising new models of assessment: In search of qualities and standards*. Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Sternberg, R. J., & Ben-Zeev, T. (2001). *Complex cognition: The psychology of human thought*. New York: Oxford University Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics, Fourth Edition*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Uhlenbeck, A. (2002). *The development of an assessment procedure for beginning teachers of English as a foreign language. Dissertatie*. Universiteit Leiden, Leiden, Nederland.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Verloop, N. (2003). De leraar. In N. Verloop & J. Lowyck (red.), *Onderwijskunde* (pp. 195-248). Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Watzke, J. L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106-122.
- Wong, H. K., Britton, E., & Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 86, 379-384.

Manuscript aanvaard op: 23 mei 2011



## Auteurs

**Karen Meynen** en **Stefanie Adriaensens** zijn onderzoekersmedewerkers aan de onderzoeksgroep REPRO (Research in Education and Professional Development) van de Universiteit Antwerpen. **Elke Struyf** is als hoofddocent verbonden aan het Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen van de Universiteit Antwerpen en de onderzoeksgroep REPRO (Research in Education and Professional Development).

*Correspondentieadres:* K. Meynen, Universiteit Antwerpen, Onderzoeksgroep REPRO, Venusstraat 35, B-2000 Antwerpen. E-mail: Karen.meynen@ua.ac.be.

## Abstract

**Is the beginning teacher ready for the job? The validation of an instrument to measure the basic skills of the beginning teacher in secondary education.**

This study focuses on the development and the validation of an instrument that measures the basic skills of the beginning teacher. Scientific knowledge on teachers' skills and the legal context as described by the Flemish government were used as starting point for the development of the instrument. Teachers' competencies are measured by means of three different aspects: behavior, ability and attitude. The validation took place in two rounds, on data obtained with a survey for beginning teachers in secondary education. Exploratory factor analyses with oblique rotation resulted in 12 reliable scales, containing 60 items in total. The instrument can be used in the teacher training institute to explore the basic skills of graduating students, by beginning teachers to initiate a reflection process and by schools as an instrument to shape their induction programs adapting to the needs of each beginning teacher.